

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.



# School of Languages and Literatures

## University of Cape Town

Masters in French

Teaching French as a Foreign Language

---

### Mémoire

Perspectives d'enseignement  
de la littérature en français langue étrangère

<b>Prénom et nom</b>	Mr. Sylvestre MEKEM DOUANLA
<b>Numéro d'étudiant</b>	MKMSYL001
<b>Département</b>	School of Languages and Literatures
<b>Email</b>	mekem_sylvestre@yahoo.fr
<b>Date</b>	11 février 2011
<b>Superviseurs</b>	Pr. J-L. CORNILLE & Mme. S. le ROUX

## PLAGIARISM DECLARATION

1. I know that plagiarism is wrong. Plagiarism is to use another's work and to pretend that it is one's own.
2. I have used the Harvard System for citation and referencing. Each significant contribution to, and quotation in, this report from the work, or works, of other people has been attributed, and has been cited and referenced.
3. This report is my own work.
4. I have not allowed, and will not allow, anyone to copy my work with the intention of passing it off as his or her own work.

**Signature :**

Signed by candidate
---------------------

## **REMERCIEMENTS**

Ma reconnaissance va d'abord au Pr. Jean-Louis Cornille et Mme. Sophie le Roux qui ont dirigé ce travail, en m'apportant leurs conseils et recommandations avisés tout au long de cette recherche.

Mes remerciements vont ensuite au Dr. Vanessa Everson, la responsable de ce programme de Masters in French (Teaching French as a Foreign Language) (MA TFFL), pour sa disponibilité, ses remarques, ses suggestions et surtout l'opportunité offerte de pouvoir suivre cette formation à travers la bourse octroyée.

Je remercie enfin tous mes collègues pour leur accueil chaleureux et tous ceux qui de près ou loin m'ont assisté durant la réalisation de cette recherche.

University of Cape Town

# TABLE DE MATIERES

<b>PLAGIARISM DECLARATION .....</b>	<b>I</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>II</b>
<b>CHAPITRE 1 - INTRODUCTION .....</b>	<b>1</b>
1.1 CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	1
1.2 CADRE METHODOLOGIQUE.....	2
1.3 MOTIVATIONS DU SUJET DE RECHERCHE .....	2
1.4 PROBLEMATIQUE.....	3
1.5 STRUCTURE DU TRAVAIL.....	3
<b>CHAPITRE 2 - ENSEIGNEMENT DE LA LITTERATURE EN CONTEXTE FLE : ETAT DES LIEUX .....</b>	<b>4</b>
2.1 QU'EST-CE QUE LA LITTERATURE ?.....	4
2.1.1 <i>Etymologie et évolution du sens</i> .....	7
2.2 LITTERATURE ET FLE EN AFRIQUE DU SUD .....	11
2.2.1 <i>L'enseignement de la littérature en contexte sud-africain</i> .....	11
2.2.2 <i>Vers une didactique de la littérature en FLE</i> .....	15
<b>CHAPITRE 3 - LA CONCEPTION DE LA FORMATION .....</b>	<b>18</b>
3.1 L'ANALYSE DES BESOINS .....	18
3.1.1 <i>Définition</i> .....	18
3.1.2 <i>A quoi sert l'analyse de besoins formation ?</i> .....	19
3.2 LE REFERENTIEL DE COMPETENCES VISEES .....	20
3.2.1 <i>Définition</i> .....	20
3.2.2 <i>Les compétences visées par la formation</i> .....	20
3.3 LE REFERENTIEL DE COMPETENCES REELLES ET LE REFERENTIEL DES BESOINS DE FORMATION .....	30
3.4 LE PLAN DE FORMATION.....	30
3.4.1 <i>Définition</i> .....	31
3.4.2 <i>Les composantes du plan de formation</i> .....	31
3.4.3 <i>Les modules de la formation</i> .....	32
3.5 LES MODALITES D'EVALUATIONS DE LA FORMATION .....	34
<b>CHAPITRE 4 - LE CONTENU DE LA FORMATION : LE FASCICULE .....</b>	<b>35</b>
4.1 MODULE 1 - LES LITTERATURES FRANCOPHONES : UN UNIVERS FOISONNANT DE DIVERSITES.....	35
4.1.1 <i>Découvrir</i> .....	35
4.1.2 <i>La littérature francophone d'Haïti</i> .....	37
4.1.3 <i>La littérature des Antilles-Guyane</i> .....	45
4.1.4 <i>La littérature francophone de l'Afrique Sub-saharienne</i> .....	50
4.1.5 <i>Les littératures francophones et la problématique du public</i> .....	57

4.2 MODULE 2 - INTEGRER LE TEXTE LITTERAIRE DANS LA CLASSE DE LANGUE .....	63
4.2.1 Découvrir.....	63
4.2.2 S'exercer.....	78
4.2.3 Retenir.....	78
4.2.4 Aller plus loin.....	79
<b>CHAPITRE 5 - L'EVALUATION DE LA FORMATION.....</b>	<b>80</b>
5.1 L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES.....	81
5.2 L'EVALUATION DU DEROULEMENT DE LA FORMATION.....	82
5.3 L'EVALUATION DU TRANSFERT DES COMPETENCES.....	83
<b>CHAPITRE 6 - BILAN .....</b>	<b>84</b>
6.1 LA SYNTHESE DES PRINCIPALES ETAPES DE LA REALISATION DU PROJET.....	84
6.2 L'EVALUATION DU PRODUIT .....	85
6.3 L'EVALUATION DU TRAVAIL EFFECTUE .....	86
6.3.1 Atteintes des objectifs.....	86
6.3.2 Les difficultés rencontrées .....	86
6.4 COMPETENCES ACQUISES .....	87
<b>CHAPITRE 7 - CONCLUSION.....</b>	<b>88</b>
<b>MEDIAGRAPHIE.....</b>	<b>89</b>
<b>ANNEXES .....</b>	<b>96</b>
ANNEXE 1 - OUTILS DE L'ENQUETE.....	96
ANNEXE 2 - MODULE 1 : QUELQUES ECRIVAINS FRANCOPHONES DE RENOM.....	102
ANNEXE 3 - MODULE 1 : S'EXERCER .....	106
ANNEXE 4 - MODULE 1 : RETENIR .....	115
ANNEXE 5 - MODULE 1 : POUR ALLER PLUS LOIN .....	117
ANNEXE 6 - MODULE 2 : EXEMPLES D'INITIATION A LA LECTURE LITTERAIRE 1 .....	118
ANNEXE 7 - MODULE 2 : EXEMPLES D'INITIATION A LA LECTURE LITTERAIRE .....	120
ANNEXE 8 - MODULE 2 : EXEMPLES D'INITIATION A LA LECTURE LITTERAIRE .....	122
ANNEXE 9 - MODULE 2 : EXEMPLES D'ACTIVITE DE PRODUCTION ECRITE A PARTIR DE TEXTES .....	124
ANNEXE 10 - MODULE 2 : EXEMPLES D'ACTIVITE DE PRODUCTION ORALE A PARTIR DU TEXTE LITTERAIRE ..	126
ANNEXE 11 - MODULE 2 : S'EXERCER .....	127
ANNEXE 12 - MODULE 2 : RETENIR .....	132
ANNEXE 13 - MODULE 2 : ALLER PLUS LOIN.....	133
ANNEXE 14 - CHAPITRE 5 : EVALUATIONS DES APPRENTISSAGES .....	134
ANNEXE 15 - CHAPITRE 5 : EVALUATION DU DEROULEMENT DE LA FORMATION.....	135
ANNEXE 16 - CHAPITRE 5 : GRILLE DE DIAGNOSTIC .....	137
ANNEXE 17 - ANALYSER LE TEXTE LITTERAIRE .....	139

# CHAPITRE 1 - INTRODUCTION

## 1.1 Contexte de la recherche

Depuis l'année académique 2008, l'Université du Cap (UCT) offre à travers l'Ecole de Langues et Littératures un nouveau programme de formation professionnelle destinée à de futurs enseignants de français langue étrangère (FLE) tant au niveau BA Honours <sup>1</sup> qu'au niveau Masters.

Le Masters en FLE a pour principaux objectifs de former professionnellement des enseignants de FLE en formation initiale ou continue, afin qu'ils soient en mesure de :

- concevoir et dispenser des cours de FLE et de français sur objectif spécifique (FOS) ;
- d'y intégrer les TIC (Technologies de l'Information et de la communication) ;
- de s'appuyer sur une connaissance du monde francophone, tant aux niveaux linguistiques et sociolinguistiques que littéraires ;
- de concevoir des programmes de formation professionnelle pour former d'autres professeurs de FLE ;
- d'effectuer des recherches dans chacun de ces domaines.

Afin d'atteindre ces objectifs, six modules ont été mis sur pied. Les étudiants suivent un cours de didactique du FLE de 72 heures et quatre cours d'une durée de 18h (Didactique du FOS, Espaces francophones, Apprentissage des langues et nouvelles technologies et Ingénierie de la formation de professeurs de FLE). Ils réalisent également un mémoire de recherche, pour lequel ils reçoivent un soutien méthodologique. Notre recherche concerne le module Espaces francophones, qui est subdivisé en deux parties une concerne la linguistique et l'autre porte sur la littérature francophone. Notre travail sera axé sur la partie littérature.

Il se trouve que, dès le début de l'année académique 2011 la section de Langues et Littératures de français de UCT va mettre à distance le programme de ce Masters, qui se dispensait jusqu'alors en présentiel uniquement.

Ce projet de mise en ligne comporte un certain nombre de spécificités qu'il est impérieux de prendre en considération. Il s'agit notamment des modes d'acquisition des savoirs et savoir-

---

<sup>1</sup>Il importe de préciser ici qu'en Europe le BA Honours équivaut au Masters I, et le Masters renvoie au Masters II.

faire visés, de l'environnement de la formation, de la conception des activités, du travail en autonomie et de l'accompagnement pédagogique. Des tuteurs se chargeront de cet accompagnement pédagogique. Chaque module comportera un ou plusieurs fascicules de cours.

## **1.2 Cadre méthodologique**

Notre projet s'inscrit dans la perspective de la conception d'un programme de formation professionnelle pour d'actuels ou de futurs enseignants de FLE dans le domaine de la littérature francophone. Nous allons élaborer un programme de formation, en partant de l'analyse des besoins, en passant par le plan de formation, pour aboutir à la dernière étape qui est l'évaluation de la formation. Notre cadre méthodologique est donc l'ingénierie de la formation.

## **1.3 Motivations du sujet de recherche**

Ce travail de recherche a été stimulé d'une part par le projet de mise ligne du programme de Masters en FLE de UCT, et d'un autre part par la rénovation du contenu du module Espaces francophones partie littérature francophone.

Le projet de la mise en ligne requiert une nouvelle démarche comme nous l'avons vu plus tôt. Notre tâche consistera donc à ce niveau, à procéder à la conception du fascicule de la partie littérature du module Espaces francophones.

Par ailleurs, concernant la rénovation du cours de littérature francophone, après avoir suivi cette formation au premier semestre 2010, il nous a semblé que la partie littérature était quelque peu à part, pour ne pas dire périphérique par rapport au reste des modules. En ce sens qu'elle ne semblait pas épouser complètement, la problématique centrale de ce Masters, qui est, devrait-on le rappeler, celle de l'enseignement/apprentissage du FLE en Afrique du Sud. Dans cette optique, nous nous sommes proposé d'actualiser les contenus de cours. Il s'agit de poser un regard critique sur la formation reçue jusqu'alors en littérature francophone, et de procéder à la conception d'un nouveau cours envisagée selon des perspectives susceptibles de favoriser l'enseignement de la littérature en classe de FLE.



## **1.4 Problématique**

Ce travail est structuré par la problématique suivante : comment intégrer la littérature dans l'enseignement/apprentissage de la langue en FLE ?

Cette problématique est explicitée par ce questionnaire :

- Quel peut être l'apport de la littérature en classe de langue ?
- Quelles relations existent-ils entre la littérature et la langue ?
- Quelles relations existent-ils entre la littérature et la culture ?
- Une didactique de la littérature est-elle nécessaire en FLE ? Et comment peut-on l'envisager ?
- En classe de langue, faut-il enseigner la littérature ? Faut-il enseigner la langue par le biais de la littérature ? Ou devrait-on faire une synthèse de deux options ?
- Quelles activités concevoir afin d'intégrer la littérature à la classe de langue ?
- Comment former des futurs professeurs de FLE à enseigner la littérature ?

## **1.5 Structure du travail**

Cette recherche est structurée en sept chapitres. Le premier est l'introduction et présente le contexte global de cette recherche. La seconde analyse le concept de la littérature et son évolution à travers le temps, avant de faire le point sur les modalités d'enseignement de la littérature en contexte FLE sud-africain. Le troisième présente les différentes étapes d'élaboration de la formation susmentionnée. Le quatrième constitue l'espace où le cours que nous avons élaboré est exposé. Le cinquième envisage les diverses modalités d'évaluation de la formation réalisée. Le sixième fait le point sur l'ensemble du travail effectué. Le dernier est la conclusion de cette recherche.

## **CHAPITRE 2 - ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE EN CONTEXTE FLE : ETAT DES LIEUX**

Dans ce second chapitre, nous allons tâcher de faire l'état des lieux de l'enseignement de la littérature en contexte FLE sud-africain afin de prendre le pouls des méthodes en vigueur. Enseigner la littérature en FLE peut-il être synonyme de faire de l'explication du texte ou de la critique littéraire ? Est-il possible d'esquisser d'autres perspectives d'enseignement de la littérature en FLE ?

Pour pouvoir envisager des éléments de réponses à ce questionnement, nous allons voir d'une part la manière dont l'enseignement de la littérature en FLE s'effectue présentement, et d'autre part la possibilité d'envisager cet enseignement sous de nouvelles perspectives. Mais avant, il semble indiquer de baliser le terrain en se demandant d'entrée de jeu : qu'est-ce que la littérature ?

### **2.1 Qu'est-ce que la littérature ?**

Dans cette partie, notre réflexion va porter sur l'acception du concept de la littérature : peut-on véritablement prétendre donner une définition à la littérature ? Nous verrons d'abord les diverses raisons qui ont instauré une posture de la censure vis-à-vis du terme littérature par l'histoire, ensuite nous porterons notre regard sur l'étymologie et l'évolution du sens de cette notion à travers l'histoire et le temps.

#### **2.1.1 Un concept censuré par l'histoire**

S'il existe un ensemble de mots ayant une définition épineuse, le mot « littérature » figure sans doute en tête de liste de ce bouquet. Ceci à telle enseigne que les livres sur cette discipline et les spécialistes de ce domaine se dérobent autant qu'ils le peuvent, pour ne pas avoir à faire face à cette difficulté.

Généralement, les ouvrages traitant de la littérature<sup>2</sup> passent à pieds joints sur sa définition, un peu comme si cela allait de soi et qu'il n'était point nécessaire d'en faire cas. Ce fait est souligné à juste titre par Séoud :

*« Roland Barthes remarque pertinemment que, parmi les censures dont les histoires littéraires sont faites et qu'on doit inventorier, il faut compter la censure du concept même de littérature : celui-ci « n'est jamais défini en tant que concept, la littérature dans ces histoires étant au fond un objet qui va de soi et qu'on ne met jamais en question pour en définir, sinon l'être, tout au moins les fonctions sociales, symboliques ou anthropologiques » (1970, p. 173). Cet objet est transmis de génération en génération et perçu ainsi comme un héritage qui s'impose de soi-même, sans que l'instabilité du corpus pose problème : on s'en aperçoit à peine, et on s'en accommode fort bien, du moment qu'il y a un fond commun qui est toujours le même, que Racine est toujours Racine, et Molière toujours Molière. C'est l'école qui, à travers ses manuels, assure ce processus de transmission, mais le « panthéon » qu'elle édifie répond à des critères de sélection qui ne sont pas exprimées clairement et une définition de la littérature qui n'est jamais consignée ».*<sup>3</sup>

Bien que Séoud ait constaté ce paradoxe qu'il déplore d'ailleurs, force est de constater qu'il ne perpétue pas moins cette tradition de la censure. Compte tenu du fait que tout au long de son ouvrage, *Pour une didactique de la littérature*, fidèle à ses prédécesseurs, qu'il critique pourtant, il n'offre pas, fut-ce une ébauche, de définition du concept de la « littérature ».

Sartre quant à lui, écrivain, critique littéraire et philosophe de renom, dans *Qu'est-ce que la littérature ?* se garde bien d'en donner une définition qui permettrait de trancher le débat. Dans cet essai dont l'apport a marqué la littérature mondiale du sceau de sa contribution, il aborde plutôt une série de problèmes littéraires, tels « Qu'est-ce qu'écrire ?, pourquoi écrire ?, pour qui écrit-on et situation de l'écrivain en 1947 ».

D'autres spécialistes des études littéraires, quasiment contraint de par le contexte de leur recherche à répondre à cette question, se sont plutôt livrés à des pirouettes philosophiques, où

---

<sup>2</sup>Voir par exemple la collection Lagarde Michard qui aborde en plusieurs tomes l'histoire de la littérature française du Moyen âge au XXe siècle.

<sup>3</sup>Séoud, A. (1997: 30). *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier.

semble-il, les questions importent davantage que les réponses qu'on y apporte. C'est en l'occurrence le cas des auteurs de *Théorie littéraire* :

« *Qu'est-ce que la littérature ? Cette question, qui paraît s'imposer comme la question de base des études littéraires et comme l'objet primordial de la théorie littéraire, peut se comprendre de différentes façons : d'abord comme une question sur la nature générale de la littérature- Quelle sorte d'objet ou d'activité est-ce ? A quoi sert-elle ? Pourquoi l'étudier ? Quelle est sa place dans la diversité des activités humaines ? Comprise de cette façon, ce serait une question non pas de définition mais de caractérisation, et c'est en quoi elle intéresserait tous ceux qui s'occupent de littérature, et qui voudraient en savoir pourquoi se livrer à cette activité plutôt qu'à une autre. Mais « qu'est-ce que la littérature ? » pourrait tout aussi bien signifier qu'est-ce qui distingue la littérature d'autres choses : Qu'est-ce qui la distingue des autres textes ou, des autres représentations ? Qu'est-ce qui la distingue des autres produits de l'esprit humain ou des autres pratiques ? Se demander quelle(s) est/sont la ou les qualités distinctives de la littérature, c'est poser la question de la littérarité : quel est/ou quels sont le(s) critère(s) qui fait/font que quelque chose est de la littérature ? Malgré le caractère apparemment central de cette question pour les études littéraires, on doit avouer que nous ne sommes pas arrivés à une définition satisfaisante de la littérarité. Northrop Frye, dans son livre systématique, **Anatomy of Criticism**, a raison de déclarer que « nous n'avons pas de vrais critères pour distinguer une structure verbale littéraire d'une qui n'est ne l'est pas »(1966,13). Il y a à cela plusieurs raisons. Si on réfléchit un moment, on se rend compte qu'il y a des difficultés de principe aussi bien que des difficultés empiriques ».*<sup>4</sup>

L'approche adoptée est plausible. La stratégie consistant à partitionner le problème afin de résoudre les micros difficultés permet certes de se faire une meilleure idée sur certains aspects du fait littéraire. La question centrale (qu'est-ce que la littérature ?) demeure cependant en fin de compte sans réponse.

Afin de ne pas perpétuer cette tradition du silence, nous allons creuser davantage. Bien plus, nous entendons nous livrer à l'exercice périlleux consistant à trouver une définition au concept de « littérature », autre que celle conférer par la langue de bois. Notre quête arpentera les sentiers de l'étymologie, l'apparition du mot en filigrane et l'évolution de son sens.

---

<sup>4</sup>Angenot, M. , Bessiere, J., Fokkema D. , & Kushner, E. (1989 : 31). *Théorie littéraire*. Paris : Champion.

### 2.1.1 Étymologie et évolution du sens

Étymologiquement le mot littérature tire son origine du latin « *Litteratura* »<sup>5</sup>, écriture, alphabet, grammaire, philologie, science, érudition.

De là, nous pouvons affirmer succinctement que la littérature consiste à la maîtrise de l'usage de l'alphabet, de la grammaire, de la mise en forme de la langue et de la culture. La littérature appartient à la république des belles-lettres, lieu où triomphent l'érudition et le maniement du verbe à travers un savoir-faire pointu de la grammaire<sup>6</sup>.

Le terme « littérature » apparaît au XIIe siècle<sup>7</sup>. Cette apparition est postérieure à l'existence du fait littéraire qui rythmait la vie des êtres humains depuis des siècles que se soient sous forme de poésies sacrées ou d'épopées. Loin d'être statique, le sens de ce concept va évoluer au cours de l'histoire.

Au XIVe siècle, le terme littérature est utilisé pour désigner un ensemble de connaissances ayant traits à la culture générale et particulièrement dans le domaine des lettres.

Au XVIIe siècle, en revanche, on l'emploie pour qualifier des connaissances obtenues par le truchement des livres, d'où des expressions comme « avoir de la littérature ». D'aucuns, comme Fontenelle, n'hésiteront pas à présenter les sciences dures, les mathématiques particulièrement comme « un genre littéraire ».

Dès la seconde moitié de ce siècle toutefois, le mot littérature acquiert de plus en plus un sens technique signifiant les « belles-lettres ». Ce changement d'optique s'explique en partie par l'évolution de la société : le règne de Louis XIV voit en effet triompher les intrigues et les coquetteries de la cour. L'émergence d'un statut, celui de « l'honnête homme » engendre la recherche tout azimut du raffinement des mœurs et de la notion du goût. Et à ce propos, Sartre affirme :

---

<sup>5</sup>Guilbert, L. (1975 : 3088). *Grand Larousse de la langue française* en sept volumes, tome quatrième IND-NY. Paris : Librairie Larousse.

<sup>6</sup>Les propos du père de Césaire qui était instituteur peuvent mieux se comprendre dans ce contexte : « quand Aimé parle la grammaire française sourit [...] ».

<sup>7</sup>Robert, P. (1959). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris : Dictionnaire le Robert.

*« Le public de l'écrivain reste strictement limité. Pris dans son ensemble, on l'appelle la société et ce nom désigne une fraction de la cour, du clergé, de la magistrature et de la bourgeoisie riche. Considéré singulièrement, le lecteur s'appelle « honnête homme » et il exerce une certaine fonction de censure que l'on nomme le goût ».*<sup>8</sup>

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, parler de la littérature consiste à développer un discours sur les « belles-lettres ». A cette époque, la littérature commence où la grammaire s'arrête. C'est-à-dire, quand la grammaire s'est occupée du langage, de ses formes, de ses qualités et des ses défauts, la littérature peut alors faire son entrée en grande pompe.

L'évolution du sens poursuivant inexorablement son cours, en 1758, d'après le sens emprunté à l'allemand « *Litteratur* », la littérature désigne alors l'ensemble des textes publiés relatifs à un sujet, qu'ils aient ou non une dimension esthétique, d'où par exemple la littérature médicale. En 1764, c'est l'ensemble des œuvres écrites ou orales ayant une dimension esthétique.

*« Vers 1800 le sens moderne est devenu le sens commun : le mot « littérature » s'applique à des textes auxquels on accorde une qualité esthétique que l'on peut discuter, qu'il s'agisse du jugement d'une institution de doctes exprimant le goût commun mais aussi de l'auteur ou du lecteur individuel : c'est l'emploi qu'en fait Madame de Staël dans son ouvrage emblématique « De la littérature » en 1799. Au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle le grammairien Bernard Jullien distingue encore « littérature » et « grammaire » : pour lui, la pointe ultime de la « haute grammaire » dépasse depuis l'Antiquité la description des mécanismes de la langue pour aborder les critères du beau dans l'aspect formel et stylistique des textes. La littérature qui « classe et étudie les ouvrages (présentant un intérêt de style) » va au-delà : elle prend en charge l'étude et le questionnement sur le fond, sur le contenu des œuvres, par exemple les thèmes abordés et les points de vue choisis par les auteurs, ce qui n'exclut évidemment jamais les interférences avec la morale comme le démontrent les procès faits à la même époque à Baudelaire et Flaubert pour atteinte aux bonnes mœurs en 1857. Bientôt la « grammaire » se limitera à la description de la langue, devenant un outil pour la littérature qui s'occupera de l'observation et à l'appréciation des aspects formels comme des contenus des œuvres. On*

---

<sup>8</sup>Sartre, J-P. (1948 : 111). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.

*peut noter que des « sciences » nouvelles comme la stylistique ou la linguistique reprendront dans la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle ce rôle de la haute grammaire dans l'étude des textes. Finalement, le champ de la « littérature » s'élargit au XX<sup>e</sup> siècle à toutes les productions écrites, non sans débats sur les canons littéraires : on discute aussi bien les contenus (sentimentalisme des romans de gare, pornographie et érotisme) que la forme (roman sans ponctuation, vers libre, écriture automatique). On utilise donc de plus en plus des catégories affinées comme roman historique, littérature de science-fiction ou paralittérature, sans faire disparaître les désaccords sur la qualification littéraire de certains types d'œuvres comme le roman de gare ou la bande dessinée ».*<sup>9</sup>

Bien des écrivains par ailleurs ont eu à discourir sur la littérature, au rang de ces derniers, nous avons Paul Valéry<sup>10</sup> dont les propos peuvent tenir lieu de définition de la littérature:

*« La littérature se propose d'abord comme une voie de développement de nos puissances d'invention et d'excitation, dans la plus grande liberté, puisqu'elle a pour substance la parole déliée de tout son poids d'utilité immédiate et subordonnée à toutes les fictions et à tous les agréments imaginables ».*<sup>11</sup>

Ainsi, la littérature est le lieu par excellence où l'imagination dispose d'une liberté infinie, pour explorer la parole ou la langue dépouillée de son carcan utilitaire à des fins essentiellement esthétiques et fictives.

Au fil de l'histoire et du temps, l'essence du concept de la littérature a donc été constituée par la connaissance de l'alphabet, la maîtrise de la grammaire, l'écriture, la culture générale, l'érudition et enfin par l'usage esthétique du langage écrit.

Ce dernier aspect mérite quelques précisions afin d'éviter tout malentendu. Il importe de mentionner que la littérature avant de devenir un art écrit a été et reste encore dans certaines régions du monde prédominées par l'oralité et non l'écriture. Dans cette perspective, nous convenons avec Angenot qu' :

---

<sup>9</sup><http://fr.wikipedia.org/wiki/Litt%C3%A9rature> 09/12/10, 22h30.

<sup>10</sup>Valéry P. est un écrivain français du XX<sup>e</sup> siècle.

<sup>11</sup>*Ibid.*, p.3088.

*« Il faut rappeler que celle-ci [la littérature] a d'abord été un art oral et que, même après l'invention de l'écriture et l'apparition de la littérature écrite proprement dite, l'oralité a continué d'exercer une influence et qu'elle demeure un des principaux éléments de la création folklorique. L'oralité garde, dans une grande mesure, un rapport avec la théâtralité. La répétition des mots et des « formules », les variations des mots (les synonymes) et des vers (le parallélisme phono-syntaxique) demeurent les caractéristiques les plus fondamentales du chant archaïque, du folklore et des genres littéraires issus du folklore. Tous ces traits, qui se rapportent avant tout à l'oralité, restent inséparables de l'improvisation et de la représentation ».*<sup>12</sup>

Issues de l'oralité, les littératures africaines et antillaises, par exemple, gardent des marques de cette oralité à travers les personnages du conteur et de bien d'autres éléments qui ont été qualifiés à juste titre comme les paramètres de la subsistance de l'oralité dans ces littératures des tropiques.

La littérature est donc un art. En partant de la définition qui décrit la littérature comme : « l'ensemble des œuvres orales ou écrites qui dépassent dans leur objet la simple communication et visent à une valeur esthétique, morale ou philosophique »<sup>13</sup>, nous avons esquissé celle-ci : la littérature est l'ensemble des productions orales ou écrites liant le fond à la forme d'un pays ou d'une époque.

En tant que discours, elle apparaît comme une forme<sup>14</sup> de communication particulière (en ce sens qu'elle diffère de la communication utilitaire visant exclusivement la transmission d'informations sur un sujet donné)<sup>15</sup> caractérisée par un usage avantageux et exponentielle de toutes les ressources de la langue et du langage afin d'accroître les effets escomptés sur le destinataire (auditeur ou lecteur). Bien plus, Sartre précise clairement qu'« on n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses mais pour avoir choisi de les dire d'une

---

<sup>12</sup>Angenot, M. , Bessière, J., Fokkema D. , & Kushner, E. (1989 :18). *Théorie littéraire*. Paris : .Champion.

<sup>13</sup>Dubois, J. (1966 : 114). *Dictionnaire du français contemporain*. Paris : Larousse.

<sup>14</sup>Qu'il s'agisse de la communication orale ou écrite.

<sup>15</sup>Nous nous inspirons ici de la citation de P. Valéry citée plutôt : « La littérature se propose d'abord comme une voie de développement de nos puissances d'invention et d'excitation, dans la plus grande liberté, puisqu'elle a pour substance la parole déliée de tout son poids d'utilité immédiate et subordonnée à toutes les fictions et à tous les agréments imaginables ».



certaine façon. Et le style, bien sûr, fait la valeur de la prose ».<sup>16</sup> Le discours littéraire est ainsi le lieu où la recherche stylistique est exaltée.

Qu'il s'agisse par ailleurs de la littérature écrite ou orale, le critère de légitimation demeure d'ordre essentiellement artistique. La littérature moderne a consacré le terme « littérarité » qui permet désormais de spécifier si une production est littéraire ou non.

Par opposition à d'autres types de textes<sup>17</sup> (journalistiques entre autres) dont la fonction se cantonne à l'ici et maintenant, le texte littéraire se distingue par son aspect intemporel, obtenu grâce à sa richesse formelle, thématique et polysémique permettant de transcender l'espace et le temps.

Rappelons que l'étymologie, l'apparition de la notion de « littérature » et l'évolution du sens nous ont permis d'amorcer la réflexion sur le concept de la littérature et de baliser le cadre de cette recherche. Nous allons maintenant nous interroger sur les méthodes d'enseignement de cette discipline en Afrique du Sud.

## **2.2 Littérature et FLE en Afrique du Sud**

Le statut de la littérature française en Afrique du Sud a fluctué au fil du temps et de l'histoire, de même que ses méthodes d'enseignement. Nous verrons dans cette partie l'enseignement de la littérature en contexte sud-africain, l'apartheid et la place de la littérature, la fin de l'apartheid et les changements sociaux, l'impact de ces mutations sur l'enseignement du FLE et enfin la place qu'occupe de nos jours la littérature en FLE.

### **2.2.1 L'enseignement de la littérature en contexte sud-africain**

L'enseignement/apprentissage de la langue française en Afrique du Sud peut être envisagé selon deux périodes historiques comme l'explique Horne<sup>18</sup> : la première durant l'Apartheid

---

<sup>16</sup>Sartre, J-P. (1948 : 32). *Qu'est-ce que la littérature ?* Paris : Gallimard.

<sup>17</sup>Séoud, A. dans son ouvrage *Pour une didactique de la littérature* développe une argumentation concernant cet aspect sous la partie "Littérature et polysémie."

<sup>18</sup>Horne, F. *Les études littéraires face à l'émergence de la didactique du FLE en Afrique du Sud : deux cultures d'enseignement ?*, French Studies in Southern Africa, N° spécial 40-2010, 280-301.

(caractérisée par un enseignement classique) et la seconde postapartheid (marquée par l'émergence du FLE).

### **2.2.1.1 L'apartheid et la place de la littérature**

Durant l'Apartheid, l'enseignement/apprentissage de la langue française s'effectuait par le biais de la littérature dans les universités du pays, où une certaine élite sociale par amour ou pour une question de prestige culturel pouvaient y accéder. A cette époque, l'enseignement était alors essentiellement dispensé sous le prisme de la langue-culture française par le biais de la littérature et ayant deux modalités principales d'enseignement.

- La première est l'enseignement de l'histoire de la littérature. Il s'agit de la présentation des auteurs, de leurs bibliographies et de leurs productions littéraires. Elle est suivie d'une étude d'extraits de texte ou d'œuvre complète selon le cas. Cette tradition de l'enseignement classique peut être ainsi résumée par Horne : « L'histoire de la littérature est ainsi asservie à l'étude des textes, objectif principal de l'enseignement des lettres ».<sup>19</sup>

- La seconde modalité est constituée de cours magistraux dont le contenu peut, selon les cas, osciller entre l'explication de texte ou la dissertation, Horne parle alors : « des pratiques telles que les cours magistraux, l'explication de texte et la dissertation, toujours largement pratiquées [...] en sont des exemples ».<sup>20</sup>

Au fil du temps toutefois des mutations d'ordres divers vont mettre un terme au système politique de l'Apartheid.

### **2.2.1.2 La fin de l'apartheid et les changements sociaux**

Suite à la chute de l'Apartheid, l'Afrique du Sud s'ouvre non seulement à la démocratie, mais aussi au reste du monde. De nouveaux besoins se font sentir sur le plan sociolinguistique avec la coopération internationale particulièrement. Bien plus, son statut de leader politique et économique sur le continent, l'incite à faire face à plus de vingt pays francophones africains, représentant de potentiels partenaires économiques. Ces changements sociaux vont affecter le marché de l'emploi et la nature des besoins en matière de langue.

### **2.2.1.3 Implications sur l'enseignement du FLE**

Si sous l'Apartheid la littérature française permettait essentiellement d'édifier sa culture personnelle, en revanche avec l'ouverture économique la nécessité de parler la langue française va se faire de plus en plus sentir à travers la demande des compagnies

---

<sup>19</sup> *Ibid.*, p.290.

<sup>20</sup> *Ibid.*, p.291.

internationales. Ces besoins auront un impact les universités locales, et à ce propos Horne parle d' : « une évolution des formations académiques vers des « formations « professionnalisantes » ou « entrepreneuriales » [...] ». <sup>21</sup> C'est donc l'ensemble des facteurs de ce nouveau contexte qui vont donner naissance à l'émergence de l'enseignement du FLE dans les universités sud-africaines sensiblement après la première élection démocratique de 1994.

#### **2.2.1.4 La place de la littérature aujourd'hui en FLE**

Afin de répondre à la demande sociale de la nouvelle Afrique du Sud, les universités du pays vont dès lors accorder la primauté à l'enseignement de la langue française un peu au détriment de la littérature. L'enseignement/apprentissage de cette dernière s'effectue désormais dans un univers que l'on peut qualifier à juste titre de contexte FLE sud-africain. Nous pouvons actuellement dresser l'état des lieux de l'enseignement de la littérature dans ce nouveau contexte FLE sud-africain par ces propos de Horne :

*« Il semblerait, (malgré la division des spécialisations et de la diversité des universités représentées), qu'il y ait unanimité sur la question de l'importance croissante de l'enseignement de la communication en français. En effet, les témoignages reflètent un renversement des statuts de langue/littérature : jadis, la littérature, en tant que spécialisation exclusive, fournissait le contenu et l'enseignement de la langue était conçu comme une étape nécessaire pour y accéder. Aujourd'hui, le développement d'une réflexion didactique tend à réorienter l'enseignement du français comme langue ET littératures étrangères. A ce titre, la représentation très répandue [est] que l'intérêt pour la littérature a baissé (ce que l'on met sur le compte de divers facteurs socioculturels), ne serait-elle pas due en partie à la manière dont elle est présentée et enseignée, c'est-à-dire, on va le voir, le plus souvent de manière classique, telles qu'on la pratique en langue maternelle ? » <sup>22</sup>*

Ainsi, s'il est vrai que de multiples facteurs socioculturels et économiques ont produit à coup sûr un impact sur l'intérêt jadis consacré à la littérature, il n'en demeure pas moins vrai que les méthodes d'enseignement de cette dernière auraient également contribué à cette

---

<sup>21</sup> *Ibid.*, p.284.

<sup>22</sup> Horne, F. « Les études littéraires face à l'émergence de la didactique du FLE en Afrique du Sud : deux cultures d'enseignement ? », *French Studies in Southern Africa*, N° spécial 40- 2010. Pp -286-287.

régression. L'enseignement classique peut être ici indexé, de même que le fait de dispenser des cours de littérature sans tenir compte des paramètres postapartheid.

Or, comme nous l'entendons le faire, on constate cependant qu'une génération de professeurs de FLE se livre à une quête de nouvelles perspectives d'enseignement de la littérature privilégiant la centration sur les apprenants tel que le constate Horne :

*« S'ils sont pour la plupart des enseignants de FLE, ils enseignent aussi la littérature, mais dans une perspective tout autre que leurs confrères : conscients du statut changeant du français dans le pays, ils l'enseignent en tant que langue et littératures étrangères. De manière significative, leur enseignement n'est plus axé sur l'objet-texte, mais sur le sujet apprenant ».*<sup>23</sup>

La fin de l'Apartheid et l'instauration de la démocratie ont exposé l'Afrique du Sud aux processus de mondialisation. Cette évolution de la société vers l'idéologie capitaliste va produire un impact sur la nature des besoins des apprenants. L'onde de choc s'est répandue dans le champ de l'enseignement de la littérature travers l'émergence du FLE pour combler les attentes d'un nouveau public. Ce dernier, en majorité, n'aspire plus à une carrière universitaire comme jadis, mais voudrait plutôt recevoir une formation professionnelle en langue française, qui devrait être réutilisable à brève échéance au sein des entreprises locales. Les méthodes d'enseignement par ailleurs demeurent tributaire des profils de formations des différents professeurs.

#### **2.2.1.5 L'absence de didactique de la littérature en contexte FLE**

Dans *Pour une didactique de la littérature*, Séoud a le mérite indéniable d'avoir fait le point de la situation en posant le problème de la crise de l'enseignement de la littérature aussi bien en français langue maternelle qu'en français langue étrangère. Toutefois sa démarche ne débouche pas sur un canevas pour l'enseignement de la littérature tel qu'on le perçoit par exemple en didactique du FLE en ce qui concerne la langue. Par conséquent, la conception d'une didactique de la littérature reste à l'ordre du jour.

---

<sup>23</sup>*Ibid.*, p.293.

Au regard de ce qui précède, l'enquête d'Horne démontre que l'enseignement de la littérature en contexte FLE sud africain s'opère selon deux modalités : une classique et l'autre centrée sur les besoins communicatifs des apprenants. Compte tenu des mutations du contexte susmentionné, il serait indiqué de disposer d'une didactique de la littérature en FLE car :

*« À l'heure actuelle, on ne peut plus nier la diversification des publics estudiantins ni l'évolution de leurs besoins en matière d'apprentissage. Dans cette perspective, une réflexion didactique à l'enseignement de la littérature dans le domaine du français s'avère pressante ».*<sup>24</sup>

Dans la suite notre travail, nous entendons envisager les lignes d'une didactique de la littérature en FLE afin de combler cette lacune.

### **2.2.2 Vers une didactique de la littérature en FLE**

Dans cette partie, nous allons essayer de scruter les horizons dont l'exploration serait susceptible d'engendrer d'adéquates modalités d'enseignement de la littérature en classe de langue.

En didactique du FLE, comment peut-on intégrer la littérature dans la classe de langue ? Et selon quelles modalités ?

#### **2.2.2.1 Aborder l'enseignement de la littérature selon une approche constructiviste**

Comme nous l'avons vu précédemment, l'une des grandes limites de l'enseignement de la littérature en Afrique du Sud reste ses modalités d'enseignement classique. La solution à ce problème pourrait découler des théories constructivistes comme l'a proposé Everson :

*« The principle underlying the work methods retained for postgraduate study in FLE is above all to foster the student's ability to reflect on different teaching-learning strategies by putting her/him in a position where s/he experiences this first-hand. In other words, s/he is learning by doing » [...]. Clearly, this resonates with constructivist theory. By not promoting any particular pedagogy but rather by emphasising how learning takes place through scaffolding,*

---

<sup>24</sup>Ibid., p.297.

*structure and guidance, constructivist is associated with pedagogies that promote « learning by doing ».*<sup>25</sup>

Au niveau pédagogique, les constructivistes ont analysé et étudié divers processus de rétention chez les apprenants. Ils en sont arrivés à la conclusion qu'un apprentissage est plus efficace s'il sollicite l'apprenant de manière active, participative et non passive, d'où la mise sur pied du concept « Learning by doing ». D'après l'application de cette méthode, il est donc avéré qu'en situation d'apprentissage, le fait de confier des tâches à accomplir aux apprenants non seulement éveille leur attention, facilite la rétention, mais encore l'exécution leur permet de mieux travailler leur mémoire procédurale. A l'évidence, l'on retient davantage que ce l'on a fait, que ce qui a été simplement entendu.

A l'aide de ces théories constructivistes, l'enseignement de la littérature en contexte FLE peut par conséquent être reformaté pour passer de cours magistraux à un format plus complexe fondé sur des tâches que les apprenants seront conviés à accomplir à chaque étape du cours. En l'occurrence, un cours sur la poésie pourrait déboucher sur l'écriture des poèmes ou sur la pastiche de quelques poètes selon le niveau de langue des apprenants.

#### **2.2.2.2 La lecture polysémique et la production écrite et orale**

En classe de langue, l'enseignement de la littérature peut être également stimulé par l'initiation des apprenants à la lecture polysémique ou littéraire. Les obstacles d'ordres linguistiques rendent le texte littéraire difficile d'accès auprès des apprenants en langue étrangère. Aussi, pourrait-on remédier à ce handicap en orientant le processus de lecture des textes littéraires selon le niveau des apprenants.

De même, l'enseignement de la littérature en FLE peut aboutir à des activités de production écrite et orale. Une fois de plus, la lecture constitue le point de départ de telles activités, en ce sens qu'en production écrite, après avoir lu un texte dont le choix sera fondé sur le niveau des apprenants, on peut élaborer des activités en groupe ou sous-groupe en leur demandant d'écrire à la manière de l'auteur exploré. Il en est quasiment de même de la production orale,

---

<sup>25</sup>Everson, V. "Postgraduate studies in Teaching French as a foreign language at UCT: an innovative response to an emerging francophonie?" French Studies in Southern Africa, N° special 40-2010.172-192.

la lecture d'un texte littéraire peut déboucher sur un débat d'idée, un exposé orale ou simplement sur un jeu de rôle.

### **2.2.2.3 Enseigner la littérature par le biais de l'interculturalité**

En contexte FLE sud-africain, l'approche des textes littéraires français ou francophones peuvent être à l'origine de multiples activités sous l'égide de l'interculturalité. L'approche interculturelle par les textes littéraires présente premièrement, l'avantage de permettre aux apprenants de prendre conscience leur culture, de leurs prismes d'interprétation de la réalité ; deuxièmement, elle leur permet de prendre du recul par rapport à cette dernière afin de prendre conscience de l'existence d'autres cultures ; troisièmement, elle leur offre l'opportunité d'aller à la rencontre d'une autre culture, source d'enrichissement et de diversité<sup>26</sup>. Ainsi, à travers la lecture de textes littéraires relevant de l'écriture « du moi » et « de soi », les apprenants pourront expérimenter les quatre phases d'acculturation identifiées par Hofstede<sup>27</sup> que sont : l'euphorie de la découverte, le choc culturel, l'acculturation et la stabilité.

Comme le montre Snyman<sup>28</sup>, les textes littéraires pouvant faciliter l'élaboration des activités par le biais de l'interculturalité se trouve aisément dans le genre autobiographique. Elle propose un canevas d'une activité fondée sur l'interculturel à partir des textes littéraires.

Dans la suite de notre travail, nous allons creuser davantage ces perspectives d'enseignement de la littérature en mettant en place une formation visant à former des enseignants de FLE à l'intégration de la littérature en classe de FLE. Nous espérons ainsi contribuer à la création de cette didactique de la littérature en FLE dont parle Horne.

---

<sup>26</sup>Voir Snyman, E. intitulé « L'écriture de soi pour promouvoir l'interculturel en classe de FLE : « les racines en Afrique, les feuilles sur l'univers », French Studies in South Africa numéro spécial no 40 2010,303-322.

<sup>27</sup>Voir à ce propos le mémoire de K. Schmid 2010: Parcours d'une formation interculrel. Masters. University of Cape Town.

<sup>28</sup>Snyman, E. intitulé « L'écriture de soi pour promouvoir l'interculturel en classe de FLE : « les racines en Afrique, les feuilles sur l'univers », French Studies in South Africa numéro spécial N° 40 2010,303-322.

## CHAPITRE 3 - LA CONCEPTION DE LA FORMATION

Antérieurement, l'état des lieux nous a permis de débayer le terrain par rapport au concept de la littérature et à son enseignement en contexte FLE sud-africain. Dans ce chapitre, nous allons procéder à la conception d'une formation en littérature de futurs professeurs de FLE. Pour cela, nous nous servirons du cadre méthodologique offert par l'ingénierie de la formation : nous tâcherons de réaliser une analyse des besoins, avant de nous servir des besoins dégagés pour mettre en place notre plan de formation.

La première partie de ce chapitre sera consacrée à l'analyse des besoins. Suivra le référentiel de compétence. Dans la troisième, nous explorerons les besoins de formation. Dans la quatrième, nous présenterons le plan de formation, dans la cinquième nous exposerons les articulations du plan de formation et enfin nous entreverrons les modalités d'évaluation.

### 3.1 L'analyse des besoins

L'analyse des besoins constitue la première démarche de notre cadre théorique. D'une part nous allons nous étendre sur son acception et d'autre part nous envisagerons ses différentes fonctions.

#### 3.1.1 Définition

Selon De Ketele, « Les besoins de formation sont des manques ou des écarts entre le vécu et le souhaitable, susceptibles d'être comblés par une formation adéquate [...] ».<sup>29</sup> Concrètement, il s'agira des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir indispensables à acquérir pour combler ces écarts.

L'analyse des besoins de formation est un processus systématique au cours duquel un effort de réflexion, d'observation et de collecte de données (des faits, attitudes, opinions) en provenance de sources diverses permet d'identifier et de documenter les écarts entre un résultat actuel et un résultat désiré. En termes de compétences professionnelles, il s'agit de savoirs, savoir-faire, savoir-devenir et savoir-être requis dans un domaine donné ou dans une situation de travail, et ils constituent les paramètres par lesquels les écarts sont identifiés. On peut ainsi parler d'écarts de savoir-faire ou de compétences dans une profession particulière.

---

<sup>29</sup> De Ketele, J-M. (1989: 20). *Guide du formateur*. 2e édition. De Boeck : Bruxelles.



Pour analyser les besoins de formation, il faut premièrement mettre en place un référentiel de compétences visées<sup>30</sup> (il s'agit d'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-devenir et savoir-être que devrait maîtriser théoriquement une personne dans une profession particulière), deuxièmement établir un référentiel de compétences réels (c'est l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-devenir et savoir-être qu'une personne maîtrise effectivement, ceci par opposition au référentiel de compétences visées), troisièmement élaborer un référentiel de besoins (grille identifiant les besoins de formation dans une profession particulière) en déduisant le profil réel du profil visé.

### 3.1.2 A quoi sert l'analyse des besoins formation ?

Elle permet de déterminer clairement les buts et les objectifs d'une formation envisagée, comme le confirme le Roux : « *le Cadre Européen commun de référence pour les langues* (CECR), considère que l'analyse des besoins des apprenants a pour première fonction de définir les buts et les objectifs pédagogiques de la formation (Conseil de l'Europe 2001) ». <sup>31</sup>

Dans cette perspective, nous convenons donc avec De Ketele que « le but ultime de l'analyse des besoins est de produire des objectifs de formation pertinents et réalistes ». <sup>32</sup>

D'après Bureau<sup>33</sup>, l'analyse de besoins de formation sert également à décrire et à documenter les besoins, les situations à améliorer, à établir les liens entre les enjeux de formation et l'institution visée, à préciser les attentes des personnes ciblées par la formation, le contexte de travail, les contenus, les compétences attendues et à envisager les conditions optimales de transfert de compétences en milieu de travail.

Ainsi, l'utilité de l'analyse des besoins n'est-elle plus à démontrer, car elle permet de dégager les besoins qu'il faut prendre la peine de clarifier du fait qu'ils ne sont pas toujours exprimés de manière explicite. Sans l'analyse des besoins, l'élaboration d'un programme de formation serait à la merci de nombreux écueils, entre autres des objectifs vagues, irréalistes et n'ayant aucune pertinence pour ceux devant prendre part à la formation.

---

<sup>30</sup>Nous nous sommes inspiré de Le Bortef, (1990 : 24) *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Editions d'organisation.

<sup>31</sup>le Roux S. « Le français à l'université en Afrique du Sud : Renouveler les formations en fonction des besoins des étudiants », *French Studies in Southern Africa* N° spécial 40-2010,125-152.

<sup>32</sup>*Ibid.*, p.20.

<sup>33</sup>Bureau S. « Instrumentation, Analyse des besoins de formation » *Développement International Desjardins*, 1-38.

## 3.2 Le référentiel de compétences visées

Pour réaliser notre analyse des besoins, comme nous l'avons montré plus haut, il nous fallait commencer par mettre en place un référentiel de compétences visées, c'est-à-dire un référentiel présentant les compétences recherchées pour nous et surtout parce qu'il n'en existait pas. Dans cette partie, nous allons d'abord définir ce qu'est un référentiel de compétences, ensuite nous verrons les compétences visées par la formation grâce à l'enquête que nous avons menée.

### 3.2.1 Définition

D'après le Roux<sup>34</sup>, un référentiel de compétences est un document, qui, par rapport à une profession ou un métier donné répertorie les différents savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir qu'il faut acquérir pour être compétent dans ladite profession. Quatre sphères sont donc impliquées : les savoirs qui représentent les connaissances qu'une personne doit acquérir<sup>35</sup>; les savoir-faire d'ordre plus pratique, recouvrent en fait des aptitudes ou des capacités qui permettent à une personne d'agir dans un domaine donné<sup>36</sup>; les savoir-être relèvent du comportement, des attitudes, des manières d'être qu'affiche un individu<sup>37</sup>; et les savoir-devenir constituent un ensemble d'actes que devraient déployer une personne afin de renouveler permanemment les savoirs, savoir-faire et savoir-être acquis tout au long de sa carrière.<sup>38</sup>

### 3.2.2 Les compétences visées par la formation

Dans le cadre de la rénovation du cours de littérature du Masters FLE de UCT, nous avons tenu à avoir un référentiel de compétences visées en tenant compte du fait que les étudiants suivant ce cours sont formés en tant qu'enseignants de FLE et non de littérature. Nous avons pour cela réalisé une enquête : nous en présentons les outils utilisés, avant d'en présenter les résultats.

---

<sup>34</sup>Le Roux S. (2010). *Cours d'ingénierie de formation*. UCT.

<sup>35</sup>Les savoirs d'ordre théoriques d'un écrivain précèdent son exécution d'un roman. L'écrivain peut ainsi consulter une encyclopédie pour s'informer sur une ville où il entend camper l'action de sa production.

<sup>36</sup>Le savoir-faire d'un écrivain lui permet par exemple d'écrire ses œuvres artistiques.

<sup>37</sup>Les savoir-être transcendent l'ensemble des savoirs et varient selon les contextes.

<sup>38</sup>Dans le cas de l'écrivain toujours il s'agit de l'ensemble d'actes quasi rituels qu'il devra accomplir permanemment pour garder le titre d'écrivain : publier régulièrement, prendre part aux prix littéraires, aux débats sur la littérature, etc.

### **3.2.2.1 L'enquête : Avec quels outils ?**

Deux outils ont été sélectionnés pour mener cette enquête : un questionnaire et un guide d'entretien. On les trouvera en annexe 1. Le premier outil a été distribué aux étudiants ayant suivi le cours de littérature du MA TFFL et aux étudiants stagiaires, et le second à servir lors d'entretiens avec les enseignants de UCT.

Le questionnaire comprend vingt-sept questions qui étreignent notre problématique et le questionnement découlant de cette dernière. Nous les avons structurées en sous rubriques suivantes :

- A. Les généralités constituent l'introduction du questionnaire et concernent la langue maternelle, l'attraction ou la répulsion envers la littérature, les genres littéraires préférés et enfin une définition de la littérature.
- B. La formation reçue en littérature permet de passer en revue le parcours effectué en littérature avant le niveau Masters. Les interrogations portent sur le nombre d'années durant lesquelles les cours de littérature ont été suivis, les types de textes appréciés et explorent éventuellement le cours de didactique littéraire reçu durant ce parcours.
- C. La partie intitulée le cours de littérature du MA TFFL procède à une remise en question des 18 h de cours reçus. Il fallait identifier les aspects positifs de ce cours et faire des suggestions pour une éventuelle amélioration. De même, il a été demandé aux participants si, à leur avis, la littérature pouvait être utile à un futur professeur de FLE et quel pouvait être l'impact de la culture littéraire de l'enseignant sur les apprenants. Enfin, il fallait que les participants envisagent les grandes lignes d'un cours de littérature pour des futurs professeurs de FLE.
- D. La partie intitulée la didactique de la littérature en classe de langue est axée sur la problématique de l'élaboration d'une didactique de la littérature en FLE, les pistes de réflexion et de faisabilité d'un tel projet.

Le guide d'entretien, constitué de vingt questions reprend les rubriques du questionnaire avec quelques interrogations particulières sur les préférences littéraires des étudiants et des difficultés auxquelles ils font face en situation d'apprentissage du FLE.

### **3.2.2.2 L'enquête : La collecte des données**

Le questionnaire a été distribué à douze personnes. Il y avait notamment toute la promotion d'étudiants ayant suivi les cours du MA TFFL à UCT en 2009, et les étudiants de MA TFFL

de 2010. En dehors, des étudiants de Masters de 2010, la majorité<sup>39</sup> des participants occupe présentement un poste d'enseignant à UCT, à l'Alliance française ou dans une université. Le fait de disposer d'anciens étudiants qui confrontent désormais sur le terrain les enseignements théoriques et pratiques acquis jadis offre l'avantage de disposer d'un regard plus critique vis-à-vis de la formation reçue. Nous avons par ailleurs distribué le questionnaire à deux enseignants de FLE stagiaires, bien qu'ils n'aient pas pris part à ce programme il nous a semblé que leur contribution pouvait nous être utile par rapport à l'enquête. Compte tenu de la distance physique nous séparant de certains participants, nous avons opté pour l'expédition du questionnaire par Internet.

Les participants à l'entretien étaient essentiellement des enseignants exerçant à UCT. Ils étaient au nombre de deux : un en Didactique du FLE et un en Littérature tant française que francophone. Les entretiens ont été menés selon la disponibilité des professeurs dans leurs bureaux respectifs

### **3.2.2.3 L'enquête : L'analyse des données et les résultats**

Après la phase de collecte des données, il nous restait à effectuer leur analyse et en tirer des résultats. A travers l'analyse des questionnaires et des entretiens nous avons obtenus les résultats suivants :

#### **Les généralités**

L'analyse des données de l'enquête de formation en littérature a été réalisée auprès des participants ayant pour langues maternelles l'Afrikaans, l'Anglais, le Français et le Shona. Ils ont tous déclaré aimer la littérature. Voici les raisons données : certains disent l'aimer à cause du plaisir procuré par la lecture, de son aspect récréatif qui permet de s'échapper du réel. D'autres, estiment que la littérature exerce un pouvoir qui les incitent à s'engager, tant intellectuellement qu'émotionnellement. De même, elle permet également d'élargir ses horizons, de voyager virtuellement. Elle est source d'instruction. Enfin, c'est à travers elle que nous percevons véritablement la beauté de la langue. Voici à titre d'illustration les propos d'un des participants : « J'aime beaucoup l'aspect créatif de la littérature, sa capacité d'inspirer et d'engager le lecteur au niveau tant intellectuel qu'émotionnel ».

---

<sup>39</sup>Certains ont entrepris de poursuivre leurs études en Inde ou en France.

90% des enquêtés ont pour genre littéraire préféré le roman, 10% la nouvelle et le conte. Ils définissent par ailleurs la littérature comme étant une expression artistique écrite de la pensée, de la créativité, des observations et des sentiments d'un auteur. C'est aussi l'ensemble des productions littéraires d'une nation, d'un pays ou d'une époque. Elle est quête de l'esthétique, témoignage d'une époque donnée, expression libre et critique d'une société, reflet de l'esprit, de l'âme, du cœur et de l'évolution de la pensée d'une civilisation. Elle est également un art comme les autres utilisant un support écrit là où la musique se sert de la voix ou, la peinture des tableaux. Moyen d'apprendre une culture, en contexte FLE, elle serait le moyen idéal pour apprendre une langue « d'une manière authentique » selon certains enquêtés ou enfin « forme d'art qui recherche pour certains auteurs l'esthétisme / témoignage d'une époque donnée qui permet l'évolution de la pensée générale / permet la libre expression et la critique d'une société [...] ».

Quant aux enseignants de UCT, pour l'un la littérature « c'est une manière de voir la langue et, à travers elle, un monde qui dévoile une façon de penser. Il s'agit d'un monde mental, peaufiné qui est l'héritage de l'apprentissage de la langue par l'écrivain. La littérature a ainsi une mémoire de la langue ». Par ailleurs, en littérature « on se trouve généralement en langue étrangère. En ce sens que, le style littéraire a pour spécificité la notion de l'écart, de la différence d'avec l'usage courant de la langue ». Ainsi, l'écrivain doit-il affiner laborieusement son langage qui se situe aux antipodes d'une langue familière telle qu'elle se côtoie ou se parle au quotidien. La littérature en contexte FLE est ainsi marquée d'une double d'extériorité d'après l'un des enquêtes.

### **La formation reçue en littérature**

Soulignons qu'en y incluant les années de scolarité du secondaire, le plus grand nombre d'année durant laquelle les participants ont eu à suivre des cours de littérature s'est élevé à onze ans pour un des enquêtés, le plus réduit à un an et la moyenne s'est située entre trois et cinq ans. Durant ce cursus, les participants ont apprécié par ordre d'importance : la lecture d'œuvres littéraires, d'extraits, l'analyse littéraire, la lecture/hypothèse de sens et la biographie des auteurs. Par ailleurs, 2% des participants déclarent avoir reçu un cours rudimentaire de didactique de la littérature, en France ou au Zimbabwe.

### **Le cours de littérature reçu en MA TTFL**

Il est essentiel de noter que certains participants affirment n'avoir rien apprécié du cours de littérature suivi au cours du MA TTFL. 80% déplorent le fait que le cours ait été dispensé sous forme magistral avec la présomption que les étudiants disposaient déjà d'un background en littérature, ce qui n'était pas forcément le cas. Bien plus, le côté magistral du cours a aussi engendré une certaine frustration auprès de 95% des enquêtés. Certains participants ont affirmé qu'ils avaient de la peine à déceler le lien entre ce cours de littérature, les autres modules et le but de la formation en MA TTFL. En revanche, 60% participants déclarent avoir beaucoup apprécié les comparaisons qui permettaient d'établir les liens entre les œuvres littéraires grâce aux rapports d'intertextualité. Il en est de même de la lecture des extraits d'œuvres francophones.

Les pistes suggérées pour l'amélioration de ce cours sont diverses : introduire une bibliographie et un lexique expliquant certains termes littéraires varier les méthodes d'enseignement comme l'affirme un participant : « Plus de discussions, en groupe classe ou en sous-groupe, pour assurer une bonne compréhension du contenu du cours. Plus d'interaction (professeur/étudiants et étudiants/étudiants) et d'activités pour appliquer ou approfondir ce qu'on apprend en classe ». L'enseignement de la littérature en FLE doit être aussi envisagé selon les participants. Mieux, en contexte de FLE, l'objectif à atteindre ne consisterait pas à faire une analyse littéraire, mais à utiliser la littérature pour enseigner le français selon les enquêtés. 98% des participants ont relevé qu'il serait plus utile d'avoir un cours de didactique de la littérature. D'après certains participants, un cours de littérature pour de futurs enseignants de FLE devrait avoir pour contenu des problématiques telles que : comment enseigner la littérature en milieu scolaire et universitaire dans la sous-région australe ? Comment choisir un texte littéraire ? Comment traiter les textes littéraires ? Comment intégrer la littérature dans une classe de langue ? 70% des enquêtés ont exprimé le besoin de recevoir davantage d'enseignement sur la littérature des mondes francophones « et pas seulement celle de la France ou de l'Europe ». Unanimement, les participants ont tous affirmé que la littérature était utile à un futur enseignant de FLE. Compte tenu du fait que, ce dernier doit enseigner aux apprenants non seulement la langue, mais aussi la culture dont la littérature est l'un des principaux vecteurs.

### **La didactique de la littérature en classe de langue**

D'après 98% des répondants, la didactique de la littérature en classe de langue serait fort utile au professeur de FLE, car elle aiderait ce dernier à mieux aborder la langue par le biais de textes littéraires et l'un des avantages majeurs pourrait être aussi le fait qu'elle permettrait de disposer des textes plus riches que ceux proposés par certains manuels de FLE. Cette didactique faciliterait aussi l'ancrage de la langue française dans une époque donnée, tout en débouchant sur les aspects culturels français ou francophones.

Selon les enquêtés, pour les apprenants de FLE, la littérature d'expression française paraît difficile d'accès au premier abord à cause de la barrière linguistique. Un cadre méthodologique comme la didactique de la littérature où pourraient être proposées des solutions par rapport à de telles difficultés, et pour l'enseignement et pour les apprenants. 98% des participants ont ainsi regretté le fait que les professeurs de FLE aient appris la littérature durant leur formation, mais n'ont reçu aucun enseignement sur la manière de la transmettre plus tard en situation professionnelle d'où ce constat d'un enquêté : « Beaucoup de professeurs ont appris la littérature, mais ils n'ont pas appris comment enseigner la littérature ».

### **Nature des liens entre langue et littérature**

D'après les enquêtés, entre langue et littérature, il prévaudrait des relations indissociables, en ce sens que la langue fournit la structure de la littérature, et la littérature approfondit la langue et reflète son évolution et ses caractéristiques socioculturelles. La dépendance est donc mutuelle, pour comprendre la littérature, il faut comprendre déjà la langue qui la véhicule. Ce dernier point est d'autant plus vrai que les écrivains travaillent laborieusement l'aspect esthétique de la langue en la littérature.

Quant aux enseignants de UCT, ils ont été d'avis qu'il serait nécessaire de démystifier la pensée conventionnelle selon laquelle la littérature doit être offerte aux apprenants ayant un niveau avancé de français. Il faut montrer aux apprenants que la littérature est un phénomène vivant qui nous touche tous chaque jour. Aussi, peut-elle être graduellement introduite en classe de langue ; car la littérature offre la possibilité aux apprenants d'améliorer leur vocabulaire, renforcer leurs connaissances tout en leur ouvrant les horizons de la culture et civilisation française et francophone.

## **Intégration de la littérature en classe de FLE**

80% des participants ont proposé l'utilisation des textes courts pour des activités d'écriture comme moyen d'intégration de la littérature en FLE. De même, certains enquêtés ont proposé que l'on puisse demander aux apprenants de faire des exercices de style sur Raymond Queneau par exemple, ce qui peut déboucher sur des ateliers d'écriture intéressants.

Certains ont suggéré l'utilisation des textes littéraires pour illustrer des points de grammaire et le choix un thème issu de textes pour en faire l'objet d'un exposé ou d'un débat en classe. D'autres ont préconisé la lecture suivie de l'élaboration des fiches de lecture sur des œuvres complètes, le visionnage des films adaptés d'œuvres littéraires, les débats en groupe sur des concepts tirés des textes lus, l'élaboration de dialogues inspirés du contenu linguistique et thématique d'un texte littéraire.

Concernant l'intégration de la littérature à différentes étapes d'une unité didactique, selon l'un des participants, durant l'étape de sensibilisation, on peut utiliser le titre, les extraits courts, les mots clés d'un texte littéraire pour introduire l'objectif d'une leçon. Durant l'étape de l'exposition, la lecture d'un extrait de texte peut être utilisée comme document déclencheur. A la phase du traitement, le repérage des certains mots peut être effectué pour faire conceptualiser une règle grammaticale. Durant l'étape de fixation-appropriation, on peut s'inspirer de la structure, du contenu thématique d'un texte pour élaborer des activités. Enfin, à l'étape de la production, on peut se servir du texte pour réaliser des activités de production écrite ou orale : s'inspirer du thème du texte pour élaborer des jeux de rôles, mener des discussions ; ou, s'il s'agit d'un extrait de dialogue, les utiliser comme point de départ pour l'élaboration d'autres dialogues.

Selon les enseignants, L'intégration de la littérature en classe de langue devrait commencer par la formation de futurs professeurs de FLE. Il faudrait déjà leur démontrer la spécificité du texte littéraire. Ensuite, la maîtrise des grilles d'analyse littéraire constituerait la voie royale pour se faire. Enfin, le choix de textes francophones adaptés au niveau de langue des apprenants complèteraient ce processus.

## **En classe de langue, faut-il enseigner la langue par le biais de la littérature ?**

L'un des enseignants a affirmé qu'on ne devrait enseigner que ce qui permet d'atteindre les objectifs pédagogiques identifiés après l'analyse des besoins des apprenants et, en classe de



FLE, on y enseigne la langue et la littérature n'intervient que comme appui à cet enseignement par rapport aux aspects culturels ou interculturels entre autres.

### **Situation des apprenants face au texte littéraire en langue étrangère**

Selon, les répondants, en situation de langue étrangère, les apprenants ont davantage de difficultés à comprendre le texte littéraire, surtout les débutants. Il y a énormément de défis à relever par rapport au vocabulaire. Ce qui rend laborieux le processus de compréhension et de conceptualisation de la thématique et de la stylistique. Les étudiants ayant le français comme langue étrangère préfèrent de plus en plus les textes littéraires succincts ne débordant pas 150 pages. La nouvelle et les romans courts sont ainsi prisés par ces derniers. Il en va de même pour la poésie en prose dont la souplesse de l'expression facilite la compréhension et l'aspect laconique les séduit par rapport au gain en temps d'après l'enquête.

### **Comment amener les apprenants s'intéresser à la littérature ?**

D'après les enquêtés, pour amener les apprenants à mieux goûter la littérature, le choix de texte littéraire contemporain qui serait indiqué. Compte tenu du fait que la thématique de ces textes serait susceptible d'être plus en phase avec les réalités de ces apprenants que par exemple celle de certains textes du XVIIIe siècle.

#### **3.2.2.4 Interprétation des résultats**

Après avoir procédé à la collecte des données, à leur dépouillement, à leur analyse, nous allons passer maintenant à la phase de l'interprétation des résultats obtenus de l'enquête. Nous ressortirons les points essentiels en tirant les conclusions qui s'imposent par rapport à la suite de notre travail.

#### **Interprétation générale : la substance de l'enquête**

En définitive, il ressort de l'enquête effectuée à travers le questionnaire et les entretiens, que la littérature est appréciée à juste titre : elle est le laboratoire par excellence où la langue se déploie majestueusement à travers l'expression de la culture, la civilisation d'une société, d'un peuple ou d'une époque. Bien plus, elle permet à notre imagination de s'évader de la morosité du quotidien pour des mondes merveilleux où nous nous retrouvons en présence des personnages fictifs quoique familiers et immortels. Toutefois, cette appréciation du fait littéraire contraste avec l'avis des enquêtés quant à la manière dont elle est enseignée

jusqu'alors. En d'autres termes, les enquêtés sont d'avis que « la littérature s'enseigne mal ». Bien plus, les anciens étudiants devenus professeurs FLE ont exprimé clairement le malaise qu'ils éprouvent présentement sur le terrain, quant aux transferts des connaissances littéraires acquises durant leur cursus.

Selon les participants, les cours de littérature sous leur format actuel posent problème à plusieurs titres. Il est important de souligner tout d'abord que les étudiants peinent à voir les liens entre ce cours et le but du MA TFFL qui est de former des enseignants de FLE. Cette formation en littérature francophone a été jusqu'alors fondée sur les questions de métissages, de problématique d'écriture chez les écrivains tant français que francophones et l'école. Il s'agissait de rechercher les traces dans les textes littéraires des souvenirs de l'école ayant marquée l'inconscient de l'écrivain, sinon susciter sa vocation à l'écriture. Il apparaît ainsi, que, comme le suggèrent les enquêtés, si le contenu proposé ne manquait pas d'intérêt, aucun lien n'était cependant établi explicitement avec l'enseignement/apprentissage du FLE. Conséquemment, une reconceptualisation de ce cours pourrait faciliter son incorporation au but du MA TFFL.

Au niveau des contenus, les participants ont également manifesté un vif désir d'avoir davantage de littératures francophones<sup>40</sup>. L'enseignement classique a été également critiqué par les uns et les autres ; lequel visait essentiellement la transmission des savoirs, autrement dits des connaissances théoriques en littérature. Il serait donc intéressant d'améliorer les modalités d'enseignement, en adoptant par exemple les modalités constructives où les apprenants seront davantage sollicités par des activités qui leur permettront d'être partie prenante de l'élaboration de leurs savoirs comme de leur savoir-faire. Il est crucial de mentionner aussi qu'un appel à l'élaboration d'une méthodologie concrète de l'utilisation du texte littéraire en classe de langue en tenant compte de ses spécificités a été fait par les enquêtés. Selon les participants, en classe de langue le texte littéraire peut donner lieu à la lecture, à des discussions thématiques, à l'enrichissement du vocabulaire, à l'étude de la culture française ou francophone et aux ateliers d'écriture.

---

<sup>40</sup>Cette doléance va être prise en considération dans le plan de formation que nous envisageons. Des rapprochements entre littératures francophones d'Haïti, des Antilles, d'Afrique Subsaharienne et les productions littéraires de l'Afrique australe pourraient générer des homologues fécondes entre ces littératures. Ce qui pourrait ainsi permettre d'engendrer de fructueux échanges interculturels entre ces différents espaces.

### **3.2.2.5 Interprétation en termes de référentiel de compétences visées**

Dans le but d'approfondir de telles pistes de recherche à partir de notre enquête, nous avons réalisé un référentiel de compétences visées dans le contexte de la formation MA TFFL. Voici ce référentiel, il comprend les savoirs, savoir-faire et savoir-devenir.

#### **Savoirs**

- Connaître ce qu'est la littérature, ses concepts majeurs (arts poétiques, genres littéraires, mouvements littéraires, etc.).
- Connaître la littérature française et les littératures francophones.
- Connaître les grandes problématiques propres à la littérature francophone.
- Connaître l'évolution du statut de la littérature dans les diverses méthodes d'enseignement/apprentissage des langues
- Connaître les méthodes critiques d'analyse textuelle.
- Connaître les différents moyens d'intégrer la littérature en classe de langue.

#### **Savoir-faire**

- Etre capable d'établir les spécificités du texte littéraire (polysémie, littérarité, etc.)
- Etre capable d'exploiter les particularités du texte littéraire pour enseigner la langue, la culture et l'interculturalité en classe de FLE.
- Etre capable de mobiliser les capacités et les connaissances littéraires des apprenants pour faciliter leur accès aux sens du texte littéraire.
- Etre capable de sélectionner un texte littéraire adapté au niveau des apprenants et selon l'objectif donné.
- Etre capable d'initier les apprenants à la lecture polysémique et selon leur niveau de langue.
- Etre capable de concevoir des activités de production écrite et orale à partir du texte littéraire.
- Etre capable d'utiliser le texte littéraire comme agent d'interculturalité et d'élaborer des activités dans cette perspective.

#### **Savoir-devenir**

- Se tenir au courant de l'évolution des diverses problématiques des littératures francophones.
- se documenter et s'informer sur didactique de la littérature en FLE.

- Savoir établir son propre bilan de compétences et décider des actions pour remédier à un déficit de compétences.

### **3.3 Le référentiel de compétences réelles et le référentiel des besoins de formation**

Après avoir réalisé le référentiel de compétences visées, la démarche ingénierique prévoit l'élaboration du référentiel de compétences réelles dans le but d'en dégager un référentiel de besoins de formation.

Selon Leboterf, le référentiel de compétences réelles est constitué par l'un ensemble de savoirs, savoir-faire, savoir-devenir et savoir-être qu'un individu maîtrise réellement dans une profession donnée. En déduisant le référentiel de compétences réelles du référentiel de compétences visées, on obtient donc le référentiel de besoins de formation. Ce dernier nous éclaire sur les listes des savoirs, savoir-faire, savoir-devenir et savoir-être qui font défaut aux personnes devant prendre part à une formation. Les besoins de formation sont ainsi logiquement déterminés.

Il se trouve cependant que, dans notre cas, nous n'avions pas accès au public à qui la formation sera adressée. Ce dernier est constitué par les étudiants devant suivre cette formation à partir de 2011. Par conséquent, au moment où nous avons effectué notre recherche, il nous était impossible d'entrer en contact avec de potentiels étudiants non-inscrits et inconnus de UCT. Il nous a donc été impossible d'élaborer un référentiel de compétences réelles et d'en déduire des besoins de formation.

Les compétences listées dans le référentiel de compétences visées présenté ci-dessus ont donc tenu lieu de référentiel de besoins de formation et de fondement pour l'élaboration du plan de formation qui suit.

### **3.4 Le plan de formation**

Dans cette partie, sans perdre de vue notre référentiel de compétences, nous allons aborder notre plan de formation en définissant déjà c'est qu'un plan de formation, ensuite il sera question des articulations de notre plan de formation et enfin nous présenterons nos modules de formation.

### **3.4.1 Définition**

Un plan de formation est un document de référence qui, comme l'affirme le Roux « décrit les actions de formation qui sont organisées pour un public donné en vue de répondre à des besoins de formation et donc de réduire l'écart entre les compétences requises par un métier et les compétences réelles du public visé ».<sup>41</sup> Il constitue l'une des clés de voûte de la réussite d'une formation, car sa conception est déterminante pour la clarté, la cohésion et la cohérence de la formation à réaliser. Bien plus, il possède diverses composantes que nous allons présenter.

### **3.4.2 Les composantes du plan de formation**

Un plan de formation comporte un ensemble d'articulations que nous allons exposer maintenant.

#### **L'intitulé de la formation**

Cette formation s'intitule : formation de futurs professeurs de FLE en littératures francophones.

#### **Le maître d'œuvre et le commanditaire**

Le maître d'ouvrage comme l'explique le Roux est : « l'entité qui se tourne vers une autre pour la mise en place d'une formation. Le maître d'ouvrage est également le commanditaire de la formation, c'est-à-dire qu'il en supporte le coût »<sup>42</sup>. Dans notre cas, il s'agit de la section de français de UCT. C'est elle qui a décidé de réaliser le projet pour son propre compte.

#### **La date et la durée**

La formation est prévue pour le premier semestre de l'année 2011. Le temps de formation est de 18 heures, repartis sur 13 semaines en séances hebdomadaires.

#### **Le maître d'œuvre**

Le maître d'œuvre est Sylvestre Mekem Douanla, assisté par le Pr. Jean-Louis Cornille et Mme Sophie le Roux.

---

<sup>41</sup>le Roux, S. (2010). *Cours d'ingénierie de formation*. UCT.

<sup>42</sup>*Ibid.*

### **Le lieu de formation**

La formation proposée aura lieu à distance. Les étudiants travailleront à partir de leurs lieux de résidence respectifs et l'espace classe sera la plate-forme Vula.

### **Le contexte de la formation**

Nous avons déjà eu l'occasion d'aborder le contexte de cette formation dans le premier chapitre. Il s'agit essentiellement de la rénovation du module Espaces francophone, spécifiquement la partie littérature francophone et des mutations suscitées par la mise à distance du MA TFFL.

### **Le public cible**

Cette formation s'adresse essentiellement à des enseignants de FLE en formation continue ou initiale qui prendront part au programme de MA TFFL qu'offre UCT à partir de 2011.

### **Les finalités de la formation**

L'intégration de la littérature en classe de FLE vise le développement des rapports harmonieux entre peuples, c'est-à-dire à travers l'accès à la culture française ou francophone et l'interculturalité une compréhension mutuelle devrait exister entre apprenants d'horizons divers.

### **Le but de la formation**

A la fin de la formation, les stagiaires seront capables d'intégrer le texte littéraire dans la classe de FLE.

### **3.4.3 Les modules de la formation**

Cette formation a été élaborée en deux modules fondamentaux. Ils ont pour prérequis la connaissance de ce qu'est la littérature, ses concepts majeurs (arts poétiques, genres littéraires, mouvements littéraires, etc.), de même que la connaissance de la littérature française. En voici la structure :

## **Module 1 : Panorama de la littérature francophone**

### Les objectifs :

- Connaitre les littératures francophones.
- Connaitre les grandes problématiques propres aux littératures francophones.
- Etre capable de se tenir au courant de l'évolution des littératures francophones et des nouvelles problématiques développées par ces écritures.

### Les contenus :

- Introduction à la littérature d'Haïti, Antilles-Guyane et Afrique subsaharienne (contexte d'émergence, naissance et évolution).
- Introduction à quelques écrivains francophones de renom.
- Introduction à la problématique de l'écrivain francophone face à la langue française.

### Les modalités du travail :

Un travail en autoapprentissage à partir d'un fascicule de cours et d'activités collaboratives tutorées sur la plate-forme Vula de UCT.

## **Module 2 : L'intégration de la littérature en classe de langue**

### Les objectifs :

- Connaitre l'évolution du statut de la littérature dans les diverses méthodes.
- Connaitre les différents moyens d'intégrer la littérature en classe de langue.
- Etre capable de sélectionner un texte littéraire adapté au niveau des apprenants et selon l'objectif donné.
- Etre capable d'initier les apprenants à la lecture polysémique et selon leur niveau de langue.
- Etre capable de concevoir des activités de production écrite et orale à partir du texte littéraire.
- Etre capable de concevoir des activités sur l'interculturalité en l'utilisant les textes littéraires.

#### Les contenus :

- L'évolution du statut de la littérature au sein des différentes méthodologies du FLE (Méthode traditionnelle, directe, etc.)
- Pistes d'intégration du texte littéraire en classe de langue (lecture polysémique, production écrite et orale, et l'interculturalité)

#### Les modalités du travail :

- Un travail en autoapprentissage à partir d'un fascicule de cours et d'activités collaboratives tutorées sur la plateforme Vula de UCT.

### **3.5 Les modalités d'évaluations de la formation**

L'évaluation de la formation sera effectuée à trois niveaux. Nommément, nous aurons l'évaluation des apprentissages, du déroulement de la formation et du transfert des compétences. Nous reviendrons en détail sur ces aspects dans le chapitre cinq.

En somme, en suivant la méthodologie proposée par l'ingénierie de formation, tout en l'adaptant aux contraintes qui sont les nôtres, nous avons pu élaborer un référentiel de compétences en littérature pour professeur de FLE. Ce référentiel nous permis d'élaborer un plan de formation cohérent. Dans le chapitre suivant, nous allons aborder dans les détails le contenu de ladite formation.



## CHAPITRE 4 - LE CONTENU DE LA FORMATION : LE FASCICULE

Le présent chapitre est l'aboutissement logique des analyses et conclusions effectuées et tirées dans les deux précédentes parties sans lesquelles, il n'eût pas été possible d'envisager un quelconque contenu de formation.

Notre travail à ce niveau est articulé sous le mode triptyque. En l'occurrence, nous avons trois modules de formation qui se déclinent en quatre articulations principales : découvrir, s'exercer, retenir et pour aller plus loin.

*Découvrir* présente les notions qu'il faut maîtriser grâce aux textes à lire, aux exemples à comprendre. *S'exercer* est l'espace où les apprenants pourront s'entraîner et vérifier leurs acquisitions, ils disposeront à cette fin deux types d'activités : autocorrectives et tutorées. Les corrections des activités autocorrectives seront incluses dans le fascicule. Les activités tutorées quant à elles se feront sur la plate-forme Vula, lieu où se prolongera l'enseignement de manière interactive. *Retenir* offre la synthèse des notions à connaître pour l'examen final, et *pour aller plus loin* suggère une bibliographie, des références qui permettront aux apprenants d'aller au delà des aspects abordés dans le cours. Notre démarche consistera donc à ce niveau, à procéder à la conception du scénario de la partie littérature du module<sup>43</sup> Espaces francophones. Nous ne présenterons ici que la partie *découvrir*, les autres ont été mises à l'annexe à cause de la limite des mots au niveau du corps de ce travail.

### 4.1 Module 1 - Les littératures francophones : un univers foisonnant de diversités

#### 4.1.1 Découvrir

Le professeur de FLE ne saurait faire table rase de la littérature. Celle-ci entretient des rapports étroits avec la langue. En ce sens que la littérature est le lieu où la langue se manifeste dans sa splendeur et il n'est guère possible d'étudier l'œuvre d'un écrivain sans s'étendre sur son style autrement dit son travail sur le langage. Bien plus, selon les contextes

---

<sup>43</sup>Ce module est divisé en deux parties : une concerne la linguistique et l'autre porte sur la littérature francophone.

l'une se présente comme l'interface de l'autre, par exemple autant la poésie est le genre par excellence où la puissance du verbe se manifeste autant les règles de grammaire n'ont pas de meilleurs lieux d'illustration que les chefs d'œuvres de la littérature dans leur ensemble. Aussi, sans être un spécialiste de la littérature, le professeur de FLE est-il tenu d'avoir une certaine compétence littéraire, fut-ce rudimentaire. En effet, sans une connaissance des réalités du champ littéraire francophone, comment faire face à l'intérêt des apprenants soucieux de découvrir les textes littéraires francophones ? Quelle approche avoir face à ces textes lorsque nous ignorons nous-mêmes leur contexte de production, leurs caractéristiques, les sociétés desquelles ils sont issus ou les problèmes linguistiques auxquels l'écrivain francophone est confronté et la question du public qui perdure depuis les origines de ces littératures ?

Au regard de la diversité des espaces francophones, devrait-on parler de « littérature francophone », « littératures francophones », « littératures mineurs », « littératures périphériques », « littératures émergentes », « littératures du Sud », « nouveaux espaces littéraires », « littérature-monde <sup>44</sup> » ?

Les expressions se multiplient au fil du temps pour désigner les littératures d'expression française produites par des écrivains n'ayant pas la nationalité française ou non-natif du territoire français<sup>45</sup>. Cette surenchère d'expressions alimente autant les discours idéologiques que critiques sur les littératures francophones. Nous avons choisi le terme « littératures francophones » et nous nous basons sur trois critères pour le définir : l'espace, l'histoire et la langue, que convoquent Michel Beniamino dans son texte *La francophonie littéraire. Essai pour une théorie* (2003). Ces critères nous permettent de distinguer différents espaces littéraires : un espace littéraire francophone européen constitué par la Belgique et la Suisse ; un espace littéraire francophone des Amériques, notamment formé par le Québec, Haïti, et les Antilles-Guyane ; un espace littéraire francophone du Maghreb et du Moyen-Orient composé de l'Algérie, du Maroc, de la Tunisie, de l'Égypte et du Liban ; un espace littéraire francophone de l'Afrique sub-saharienne, de l'Océan Indien et un espace asiatique formé par le Laos, Viêt-Nam et le Cambodge.

---

<sup>44</sup>Voir Le Bris M. et Rouand, J. (2007). *Pour une littérature-monde* Paris : Gallimard.

<sup>45</sup>Ce précision concerne les écrivains de DOM TOM qui ont la nationalité française, mais sont davantage considérés comme écrivains antillais que français.

Contraint par le temps, nous n'aurons le loisir de nous appesantir que sur certains espaces : nous nous concentrerons sur les Antilles-Guyane, Haïti, ainsi que sur l'Afrique subsaharienne. L'éclosion de ces littératures émergentes et leurs différentes contributions à l'enrichissement de la langue française motivent leur choix.

Par ailleurs, bien que la France soit membre à part entier de la francophonie, sa littérature demeure classer hors du champ francophone. Elle est dite littérature française et non littérature francophone. Ceci apparait d'ailleurs comme l'une des contradictions de l'espace francophone.

Dans une perspective de clarification, le concept francophonie a été inventé en 1880 par le géographe Onésime Reclus pour designer en fait l'ensemble composé par les peuples parlant français. Présentement, ce terme couvre deux réalités distinctes et complémentaires : toutes formes d'action de promotion et défense de la langue française, quel que soit le pays dans lequel elles s'inscrivent ; l'organisme multilatéral appelé Organisation Internationale de la Francophonie, qui regroupe les 56 Etats ayant choisi de souscrire aux engagements de la Charte de la francophonie.

#### **4.1.2 La littérature francophone d'Haïti**

La République d'Haïti est un Etat situé dans la partie ouest de l'île d'Haïti(ou Ile d'Hispaniola) qu'il partage avec la République Dominicaine (partie Est). C'est la seconde plus grande île des grandes Antilles après Cuba. Haïti est limité à l'Est par la République Dominicaine, cependant bordé de tous côtés par l'océan Atlantique et la mer des Caraïbes. Le pays occupe 36 % de la surface de l'île, soit 27 750 km<sup>2</sup> dans sa partie occidentale. On constate aussi qu'Haïti est formé de deux péninsules séparées par le golfe de la Gonâve. Dans ce golfe se trouve l'île de la Gonâve, la plus grande des îles situées au large des côtes d'Haïti. Les autres îles sont l'île de la Tortue tout au nord du pays (au large de Port-de-Paix), et l'île à Vache, au sud-ouest (au large des Cayes).

Historiquement, Haïti est le premier territoire colonisé du monde noir avoir conquis sa souveraineté de hautes luttes à travers une révolte d'esclaves qui abouti à son indépendance en 1804. La Révolution haïtienne a été menée sous l'égide du général Toussaint Louverture et Dessalines qui ont réussi abattre de plate couture l'armée française menée par Napoléon

Bonaparte. Cet exploit a été accompli plus de 40 ans avant l'abolition de l'esclavage dans le monde entier. Son impact affectera tous les aspects de la vie de ce pays de même que l'ensemble des pays colonisés.

Sur le plan de la création artistique et notamment littéraire, Haïti apparaît à juste titre comme une icône de la quête de la liberté du point de vue des colonisés, car c'est le « pays où l'homme noir s'est mis debout pour affirmer, pour la première fois sa volonté de former un nouveau monde, un monde libre ».<sup>46</sup> La littérature du continent et de la diaspora feront échos de cette quête de liberté que dépeignent ces propos de Bernard Mouralis:

*« On comprend l'intérêt que pourrait susciter chez les écrivains négro-africains l'histoire de l'indépendance haïtienne. Alors que partout la résistance avait succombé [...] Haïti offrait au contraire l'exemple d'une révolte armée qui avait libéré définitivement les Noirs de l'esclavage et avait abouti à la création [...] du premier état noir. Le thème était riche et devait donner naissance à une abondante littérature historique, théâtrale, politique, et plus rarement, romanesque ».*<sup>47</sup>

Jadis appelé Saint Domingue, peuplé essentiellement d'esclaves déportés d'Afrique, l'histoire de ce pays se situe aux antipodes celles des autres îles des Caraïbes. L'écart s'est produit à travers la Révolution haïtienne « Il est difficile d'imager l'impact intellectuel de ce qui s'est passé voici deux cents ans dans la plus grande colonie française des Antilles, c'est-à-dire une guerre d'indépendance de douze ans (1791-1804) ». <sup>48</sup>

Cet événement inédit dans l'histoire de l'humanité a produit une incidence d'autant plus retentissante : « qu'on reconnaîtra avec René Depestre que la littérature haïtienne n'a jamais cessé de pratiquer le « bouche à bouche avec l'histoire », et que c'est l'histoire nationale qui en a commandé les permanences et les variations ».<sup>49</sup> Notre regard sur cet espace francophone s'effectuera au gré de la chronique historique.

---

<sup>46</sup>Aimé Césaire cité par Depestre, R. (1980:77). *Bonjour et adieu la négritude*. Paris : Gallimard.

<sup>47</sup>Mouralis B. « L'image de l'indépendance haïtienne dans la littérature négro-africaine », *Revue de littérature comparée*, n° 48, (1974 : 504-535).

<sup>48</sup>Antoine, R. (1992 :10). *La littérature franco-antillaise*. Paris: Karthala

<sup>49</sup>*Ibid.*, p.10.

#### 4.1.2.1 La littérature au temps de la colonie<sup>50</sup>

« Découvert » par Christophe Colomb en 1492, l'île d' « Ayiti » terme qui signifie « terre de hautes montagnes »<sup>51</sup>, ses natifs sont les indiens Tainos et Arawak.

Les colons commencent à la peupler d'esclaves africains dès 1502. L'exploitation de la colonie laissait peu de temps aux activités de l'esprit. Par conséquent, la vie intellectuelle demeurera rudimentaire jusqu'à la fin du XVIII<sup>e</sup> siècle. La presse de l'époque se limitait à la diffusion des informations locales concernant généralement les « Nègres marrons », c'est-à-dire les esclaves en fuite. Il n'existait pas d'œuvre d'imagination sur l'île. Il faudra attendre l'indépendance pour assister à l'éclosion des romans-feuilletons, des poèmes et essais dans la presse locale.

#### 4.1.2.2 Les préludes de la littérature haïtienne 1804 - 1830

L'indépendance d'Haïti est proclamée en 1804. Dès ses origines, la production littéraire haïtienne a été marquée par deux courants particuliers : l'engagement sociopolitique et l'esthétisme. Le premier mouvement a joué un rôle d'autant plus important que la souveraineté de la jeune nation n'a pas été reconnue par la communauté internationale de l'époque. Ironie de l'histoire, Haïti a dû verser d'onéreuse indemnité (150 millions de franc-or) à la France pour être formellement reconnu dans le concert des nations. Toutefois, avant cette reconnaissance internationale :

*« Un ensemble littéraire héroïque investit donc les genres les plus divers : pièces de théâtres qui célèbrent les grandes figures de l'indépendance, romans historiques , essais et manuels d'histoire , chants « patriotiques » et poésies « nationales », enfin, dans lesquels resplendissent les mots de patrie, de drapeau, d'Haïti, de pays, ainsi que les noms et les faits d'armes des premiers leaders ou « grands nègres ». Alors, comme l'a remarqué le critique Maximilien Laroche, « le feu d'artifice, l'explosion, l'éclair, le coup de feu, le tonnerre, l'orage, sont les images des écrivains haïtiens » (L'image comme écho) ».*<sup>52</sup>

---

<sup>50</sup>Nous sommes inspirés de la subdivision faites par Léon-François Hoffmann, *Littératures francophones II. Les Amériques Haïti, Antilles-Guyane, Québec* (1998).

<sup>51</sup>Bouillet, M-N. (1878) « Saint-Domingue, Hispaniola et Haïti », *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie*. Paris : Hachette.

<sup>52</sup>*Op.cit.*, p.125.

Bien plus, une pléthore d'intellectuels haïtiens, autant par leur parole qu'à l'écrit défendront la race noire, l'Afrique ancestrale et la diaspora du nouveau monde. Les abus dans les colonies, les lynchages, la discrimination, la ségrégation dans le Sud des Etats-Unis, l'Apartheid en Union Sud-Africaine sont tant de maux que stigmatiseront les intellectuels haïtiens. Le second mouvement, l'esthétisme, s'inspire directement de la poésie sentimentale et didactique telle qu'elle est censée se pratiquer en France à cette époque, il y a avait généralement un grand décalage entre les deux espaces. Certains poètes haïtiens vont ainsi pratiquer l'Almanach, les épîtres, tout en respectant scrupuleusement les conventions telles que les périphrases, l'inversion ou les références mythologiques. L'imitation servile va susciter des critiques acerbes au fil du temps. Dès lors, le débat pour la création d'une littérature haïtienne authentique est lancé. Comment faire la symbiose entre militantisme sociopolitique, quête de perfection formelle et aspiration à l'universalité ?

#### **4.1.2.3 Les années d'apprentissage : 1830 - 1890**

Un regard rétrospectif sur la moitié du XIX<sup>e</sup> siècle donne l'impression que ce fut une période d'apprentissage pour la littérature haïtienne.

Le théâtre est constitué de pièces historiques écrites en alexandrins, présentant les hauts faits des héros de l'indépendance d'une part, d'autre part des comédies à l'image des théâtres parisiens, où les mœurs bourgeois côtoient l'adultère mondain. On y trouve aussi des saynètes, des farces avec des répliques en créole qui constitue un des traits de la conversation familière haïtienne. Ce théâtre a produit des chefs-d'œuvre. D'après Maximilien Laroche « Jusqu'en 1950 ce théâtre haïtien s'est toujours heurtée à l'obstacle insurmontable de vouloir donner à une collectivité qui parle et entend le créole une image ressemblante d'elle-même en français ».<sup>53</sup>

En poésie, les haïtiens s'inspirent des poètes français tels que Lamartine, Victor Hugo dont ils tentent de rivaliser le génie. Antenor Furmin, préfacier de Paul Lochard, par exemple, le félicite de ce que : « soit dans la structure de sa phrase, soit dans son tour d'esprit, il n'y a rien, mais rien, qui le distingue d'un poète français, issu du plus pur sang gaulois »<sup>54</sup>. Le mimétisme littéraire engendrera des courants littéraires de pseudo-classicisme, de romantisme

<sup>53</sup>Laroche, M. (1991 : 25). *La littérature haïtienne*. Montréal : Laméac.

<sup>54</sup>Viatte, A. (1954 :390). *Histoire littéraire de L'Amérique français*. Québec/Paris : Laval/Presses universitaires de France.

poétique désuet. Les générations suivantes critiqueront cette tendance qualifiée de « culture d'emprunt ».

Au rang des poètes qui ont fait preuve d'originalité, cependant, on peut citer Oswald Durand (1840-1906). Il s'inspire de la mélancolie, du désespoir romantique comme ces contemporains, mais il parvient en revanche à enraciner sa production dans les réalités locales. D'après Léon Hoffman :

*« Tout haïtien connaît les deux sonnets du « Fils du Noir », lamentation d'un Mulâtre rejeté par une Blanche à cause de sa couleur.*

*A vingt ans j'aimais lise. Elle était blanche et frêle*

*Moi, l'enfant du soleil, hélas, trop brun pour elle,*

*Je n'eus pas un regard de ses yeux étonnés. [...]*

*Mais son front pur pâlit à aveux tremblants :*

*Le fils du Noir fit peur à la fille des Blancs.*

*Le thème du préjugé de la couleur, dont « les fils du Noir » est l'un des premiers exemples, deviendra fondamental dans l'idéologie littéraire haïtienne ».*<sup>55</sup>

Ainsi, les poètes haïtiens n'ont-ils pu réellement échapper au mimétisme des modèles et des courants littéraires français. Le roman durant cette période est quasiment absent de la scène littéraire. Il réapparaîtra par la suite.

#### **4.1.2.4 Les romanciers nationaux : 1901-1910**

Sommairement, quatre romanciers émergent de cette période en posant un regard pour le moins critique sur leur société. Ils renoncent à l'épopée, à l'histoire, aux exercices de psychologie amoureuse afin d'affronter les réalités locales.

Frédéric Marcelin publie trois romans : *Themistocle-Epaminondas Labasterre* (1901), *La vengeance de Mama* (1902) et *Marilisse* (1903). Dans le premier roman :

*« Le héros éponyme de Themistocle-Epaminondas Labasterre, jeune naïf qui croit pouvoir œuvrer pour le bien du pays en se consacrant à la politique, milite aux côtés de Témaleque,*

---

<sup>55</sup>Hoffmann, L-F. (1998 : 28). *Littératures francophones II. Les Amériques Haïti, Antilles-Guyane, Québec*. Paris : Berlin.

cynique journaliste d'opposition qui deviendra ministre de l'intérieur à la chute du gouvernement qu'il a contribué à renverser. Lorsque Thémistocle, désabusé, ose critiquer le nouveau régime, il est abattu sur l'ordre de Télémaque. Dans **La vengeance de Mama**, sa fiancée Zulma, dite Mama, va le venger. Elle brave l'opinion publique en se laissant courtiser par Télémaque. Le soir où elle a promis de recevoir le tout puissant ministre et de lui céder, elle l'empoisonne, et met le feu à sa maison et s'immole dans l'incendie. **Marilisse** est l'histoire malheureuse d'une jeune fille du peuple, et de ses amours avec Joseph, cymbalier de la musique du palais, elle finit blanchisseuse, avec à sa charge Joseph, précédemment sénile, et son gendre alcoolique ». <sup>56</sup>

Justin Lherison publie deux romans : *La famille des piti-caille*(1905) et *Zoune chez Ninnaie* (1906). Le premier présente les mésaventures de pitite-caille qui aboutissent à son assassinat à Port-au Prince suite à sa candidature à la députation. Le deuxième laisse entrevoir les péripéties qu'endurent Zoune, jeune paysanne à la capitale, avant de devenir une commerçante de renom.

Antoine Innocent n'a eu à son actif qu'un seul roman : *Mimola ou l'histoire d'une cassette* (1906). Ce roman a défrayé scandaleusement la chronique, car l'auteur y traitait sans pudeur de l'histoire d'une fille bourgeoise que les dieux du vaudou sollicitaient comme prêtresse. A cette époque, les conflits opposant l'Eglise catholique aux religions locales étaient houleux.

Ferdinand Hibbert est l'auteur de *Sena* (1905) et *Les Thazar* (1907). *Sena* procède à la satire politique, tandis que le second roman dénonce les travers de la société bourgeoise, notamment l'adultère.

#### 4.1.2.5 La littérature sous l'occupation américaine

Les oppositions raciales et la faillite de la gestion étatique en Haïti ont favorisé en quelque sorte l'occupation américaine qui débute en 1915 et s'achève en 1934. Elle est ressentie comme une humiliation cuisante par les haïtiens. Ceux qui l'ont vécu se surnommés la génération « de la honte » ou « de la gifle », « La première République noire, le premier pays indépendant du Nouveau Monde, était retombé dans l'asservissement colonial, sous la coupe

---

<sup>56</sup>*Ibid.*, p.31-32.



des Blancs ».<sup>57</sup> L'homme de la rue autant que les intellectuels vont tenter de résister à l'occupant, mais à quel prix ? : « Se déclenche alors une riposte populaire strictement réprimée (13 000 morts) par les troupes d'une occupation qui allait durer dix-neuf années. Littérairement s'effectue une véritable révolution, celle de la « génération de la gifle », après le suicide d'un poète, un dictionnaire français au cou ».<sup>58</sup>

Durant cette ère de calamités, alors que certains écrivains tels qu'Etienne Bouan, Timothée Paret vont se réfugier dans « la francophilie », Jean Price-Mars va secouer le joug du « bovarysme collectif » haïtien afin de « nous sauver de nous-mêmes » comme il l'affirme dans la Revue Indigne de 1927. Bien plus, il fonde et instaure l'authenticité haïtienne dans une série d'articles apparus dans le recueil *Ainsi parla l'oncle*. Ce projet apparaît clairement dans ces propos repris par Régis Antoine :

*« Il tenta de définir ce que devait être la culture d'une totalité nationale : « Il faudrait que la matière de nos œuvres fut quelquefois tirée de cette immense réserve qu'est notre folklore, où se condensent depuis des siècles les motifs de nos volitions, où s'élaborent les éléments de notre sensibilité, où s'édifie la trame de notre caractère de peuple, notre âme nationale. » La tendance à recenser le patrimoine, à accepter celui-ci comme un bloc ».*<sup>59</sup>

Le hounfort du vaudou, la plantation, le lac, en somme les référents locaux vont dès lors faire leur entrée dans la littérature haïtienne. Par ailleurs, sous l'occupation, la résistance des intellectuels a été marquée par la production des romans dénonçant les exactions américaines, les préjugés de couleur et la violence.

Bien peu d'écrivains, à l'exception de J. Stephen Alexis, se sont donnés la peine de critiquer le rôle pour le moins ambiguë d'une élite locale peu soucieuse des intérêts du peuple, apte aux plus basses compromissions pour préserver ses privilèges. Dans *Le Nègre Masquée* (1933), J. Stephen démontre sans complaisance que les Haïtiens ne sont pas aussi innocents qu'ils voudraient le prétendre. En outre, la présence des Américains a exacerbé les crises paysannes dont le roman paysan en fera largement échos :

---

<sup>57</sup> *Ibid.*, p.39.

<sup>58</sup> Antoine, R. (1992 : 127). *La littérature franco-antillaise, Haïti, Guadeloupe et Martinique*. Paris : Karthala.

<sup>59</sup> *Ibid.*, p.128.

« Ce fut plutôt le roman paysan devenu majoritaire qui exploita les ressources diverses du **Drame de la terre** (un titre de J.B. Cinas, 1933). Outre le constat de l'amère réalité rurale, qu'on trouve dans **Bon Dieu rit** d'Edirs Saint Amant, Outre les description quelque peu figées de cet **Héritage Sacrée** (Titre de roman de Cinas, 1948) du vaudou tel qu'il se vivait dans les montagnes reculées et dans **La Montagne ensorcelée** (titre de Jacques Roumain, 1931), **Les Semences de la colère** (titre de A. Lopespes, 1949) surent dynamiser les villages isolées comme celui de **Gouverneurs de la Rosée** (J. Roumain, 1946), les territoires tels que **Fonds des nègres** (Titre de M. Chauvet, 1960).[...] »<sup>60</sup>

Déjà pathétique, la situation du paysan sera désormais dramatique comme le dit l'un d'eux :

« Dieu seul sait combien je me suis battu pour cette terre ! Lorsque les Américains sont venus implanter leur usine, les Reynolds, par ici, le gouvernement a dépossédé des tas et tas de paysans qui ont dû, s'en aller, parti...Moi, je n'ai pas voulu m'en aller, j'ai résisté. J'ai été arrêté, jeté en prison pour avoir refusé de vendre, mais j'ai tenu bon. Je n'ai pas cédé. C'est la terre de mes ancêtres, comment aurais-je pu m'en défaire !...Mais aujourd'hui les prix que l'on offre au marché pour nos produits sont si dérisoires que je préfère laisser les fruits pourrir sur l'arbre...Voilà que j'ai dû vendre deux carreaux de terre, et puis faire d'énormes sacrifices pour expédier les fils à New-York ». <sup>61</sup>

Loin des préoccupations paysannes, la poésie quotidienne qui avait, jusqu'alors, parodiée à l'infini les modèles français renonce enfin au mimétisme, afin de s'engager dans les revendications raciales et politiques. Dès lors, elle célèbre les thèmes liés à l'Afrique ancestrale, à travers la Négritude au vaudou et la langue créole acquière auprès des poètes ses lettres de noblesse.

#### 4.1.2.6 Le duvaliérisme et la diaspora

Du fait que les Mulâtres ont longtemps fait du pouvoir en Haïti leur chasse gardée, la prise du pouvoir par un noir, le président Duvalier va susciter d'abord de l'espoir d'autant plus que les revendications de l'indigénisme prenaient racine dans la société locale à cette époque (années 1950). Toutefois, l'indigénisme dégénère en mouvement totalitaire et Duvalier se

<sup>60</sup>Ibid., p.129.

<sup>61</sup>Ibid., p.130.

déclare « président à vie » et érige le « noirisme » en idéologie raciste tout en instaurant un régime de terreur sans précédent, sous l'égide des « Tontons Macoutes ».<sup>62</sup> Ces derniers vont transformer la société haïtienne en espace carcéral. Sous Papa Doc et Baby Doc, les intellectuels et les haïtiens épris de liberté vont se jeter aux quatre coins de la planète.

Une hémorragie sous-forme d'immigration sans précédent dépossédera ce pays de ces citoyens. La dictature du père et du fils fera perdurer l'exil des uns et des autres, durant plus de trente ans d'errance dans le monde, bon nombre d'écrivains haïtiens rendront l'âme loin de la terre natale. L'exil va affecter grandement l'écriture de ces écrivains qui vivent d'autres réalités dans leurs sociétés d'accueil. Par exemple, un Dany Laferrière exilé au Canada depuis plus de vingt ans, publie certes des romans à succès internationaux, mais sa thématique est bien différente de celle de la minorité d'écrivains ayant réussi à survivre tant bien que mal en Haïti.

#### **4.1.2.7 La littérature haïtienne de nos jours**

Après plus de deux cents ans d'indépendance conquise de hautes luttes, la littérature haïtienne a été florissante, évoluant au gré de l'histoire et des soubresauts politiques. Les controverses du pouvoir ont d'ailleurs réussi à museler ou exiler un grand nombre d'écrivains haïtiens vers la fin du siècle dernier. Aujourd'hui, les grands écrivains haïtiens sont majoritairement en diaspora, outre une production littéraire locale en créole, l'influence du voisin américain est assez perceptible à travers l'invasion linguistique de l'anglais. Ainsi, nul ne saurait donc prédire l'avenir linguistique de cette première République Noire dans les mondes francophones.

### **4.1.3 La littérature des Antilles-Guyane**

#### **4.1.3.1 La « découverte »**

Christophe Colomb « découvre » la Guadeloupe en 1493, la Guyane en 1499 et la Martinique en 1502. La colonisation française quant à elle est effective sur ces territoires dès 1635. Les populations locales d'origine indienne ne parviendront pas à résister physiquement aux durs travaux des plantations de cannes à sucre, banane, café, etc. Ils seront quasiment anéantis.

---

<sup>62</sup>Ce terme typiquement local est utilisé en Haïti pour désigner, les membres de la milice paramilitaire des « Volontaires de la Sécurité Nationale » (VSN) créée suite à un coup d'Etat contre le président François Duvalier, le 29 juillet 1958.

Aussi, la déportation d'africains contraint au statut d'esclave permettra-t-elle de faire la prospérité de ces colonies françaises. Au fil du temps, les indiens de l'Inde, les chinois, les syro-libanais entre autres s'installent aussi dans ces îles. Ces sociétés sont à l'évidence un pur produit de la colonisation, fondées sur l'économie de la plantation.

#### **4.1.3.2 La départementalisation**

En 1946, la Martinique et la Guadeloupe deviennent administrativement des départements français d'outre mer à l'issue d'un référendum. Par conséquent, le fait de regrouper ces territoires au sein des espaces francophones peut-il sembler problématique. Néanmoins, un certain nombre d'arguments permettent de justifier leur présence. Déjà, ces territoires sont géographiquement très éloignés de la métropole, historiquement l'esclavage et la colonisation leur donnent une empreinte particulière. Ils ont aussi une population essentiellement d'origine africaine, métissée au fil du temps, et linguistiquement la langue française cohabite avec les créoles. Les textes littéraires issus de ces zones ont des caractéristiques bien distinctes de la littérature produite en métropole.

#### **4.1.3.3 La littérature au temps de l'esclavage**

Durant l'esclavage, il était interdit d'apprendre à lire ou à écrire aux esclaves. Ce dernier n'était pas le sujet de l'histoire sa parole a été muselée durant plus de trois cent ans. Ces paramètres rendent la tâche de l'historiographie littéraire pénible et incertaine. C'est dans cette perspective que Régis Antoine déclare :

*« Un demi-millénaire après 1492, un problème moral autant que littéraire a été pour nous de recouvrer en partie la parole enfouie de deux exclus et victimes de la « découverte » et de la mise en exploitation des Antilles de la langue française : l'indien des îles et l'esclave en fuite, ou marron. Quelle littérature post-colombienne avait-pu naître hors de ceux que l'on tua, hors de ceux qui se turent ? »<sup>63</sup>*

Dans la même optique Maryse Condé déclare :

*« N'oublions pas que la littérature francophone des Caraïbes a émergée après un long silence, un long temps où le natif-natal était considéré comme un désastreux parasite. Il était*

---

<sup>63</sup>*Ibid.*, p.9.

*privé de son moi le plus profond, contraint de s'exprimer selon un mode étranger et de regarder ses réalités avec les yeux d'emprunt. Les considérations des voyageurs et missionnaires avaient seules du poids. Elles étaient tenues comme paroles d'évangile sur lesquelles était édifié le vert paradis insulaire que déparait précisément la présence de l'autochtone ».*<sup>64</sup>

La volonté affirmée de faire prévaloir l'illettrisme au sein des esclaves est sans doute la raison pour laquelle il faudra attendre l'abolition de l'esclavage proclamée en 1848, pour que ces derniers puissent prendre la parole. Entre temps :

*« Ce sont donc les Blancs qui ont donné les premiers textes de la littérature antillo-guyanaise. Si l'on laisse de côté les chroniqueurs missionnaires du début de la colonisation Duterré et Labat principalement qui relèvent de la littérature française de voyage, si on néglige le « premier roman antillais », celui de Cornille Blesse bois, **Le Zombi du Grand Pérou** (1678), qui ne doit renommée qu'à l'honneur que lui a fait Apollinaire, de le retenir dans son choix de romans érotiques, si on abandonne également à la littérature métropolitaine bien des créoles qui ont presque totalement négligé leur pays natal (les plus connus étant le Guadeloupéen Nicolas-Germain Leonard, traditionnellement classé élitiques mineurs au XVIII<sup>e</sup> siècle, et Vincent Capenon, disciple de l'Abbé Delisle et académicien) , il faut attendre le début des XIX<sup>e</sup> siècles pour voir apparaître des textes non seulement signés par des créoles mais puisant leur thématique dans l'univers créole ».*<sup>65</sup>

Il découle de ce propos que ces îles ont d'abord connus une littérature de voyage produites par des prêtres français, ensuite une littérature exotique écrites par des colons, les maîtres Blancs ou « Békés », c'est-à-dire les grands propriétaires des plantations.

L'émergence de la prise de parole par les descendants d'esclaves et des mulâtres s'effectuera progressivement après l'abolition de l'esclavage.

#### **4.1.3.4 La littérature des Antilles-Guyane après la départementalisation**

La littérature de cet espace au fil du temps arpentera des sentiers quasiment similaires à ceux de la littérature haïtienne. En l'occurrence, il s'agit d'exotisme antillais, d'une littérature

---

<sup>64</sup>Condé M. (2007 : 205) « Liaison dangereuse », *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard.

<sup>65</sup>*Ibid.*, p.100.

nègre assimilationniste, du retour vers la culture africaine à travers la Négritude, l'Antillanité et la Créolité.

La littérature exotique antillaise constituée d'œuvres littéraires produites par les français, elle est caractérisée par le regard extérieur qu'ils posent sur ces îles sous forme de lieu de rêve, d'évasion, de paradis, d'espace où l'on peut venir assouvir ses fantasmes les plus fous. Ce courant brille par sa prolixité et son ignorance des réalités locales car :

*« Ils ont à dire l'ailleurs et l'autre selon des caractéristiques qui semblent de prime abord appartenir au registre de l'exotisme : de 1635 à 1940 en effet, nous avons recensé deux cents auteurs français métropolitains qui ont écrit sur les Antilles sans y être allés, soixante-quinze autres qui ont consigné de simples impressions de voyages, cinquante enfin qui y ont résidé un certain nombre d'années ».*<sup>66</sup>

Cette littérature résultant d'une construction importée sinon fabriquée de toute pièce sera éclipsée par une littérature nègre assimilationniste à celle de la France. Ce courant subira des critiques dû aux problèmes d'identités qui en débouclaient. A ce propos, le Guadeloupéen écrivain et journaliste affirme à ce propos en 1912 :

*« Comment nous imposer, nous affirmer notre personnalité, quand il nous faut fondre dans l'esprit français ? Nous vivons, nous inspirons des œuvres françaises, nous avons la culture française, tout de nous, nos pensées, nos gestes, nos espoirs sont français. Comment dans cette assimilation de notre être dans la civilisation française, conserver notre caractère propre ? »*<sup>67</sup>

Le retour aux sources de la culture africaine par le biais de la Négritude sera envisagé pour un temps comme solution. Les chantres antillais de ce courant Aime Césaire et Léon Gontran Damas produiront des textes poétiques d'une grande qualité stylistique et idéologique. Le dépassement de la reconnaissance de l'héritage culturel africain dans ces îles s'effectuera à travers l'Antillanité d'Edouard Glissant entre 1957-1958. Ce dernier est parti du postulat selon lequel la société antillaise était malade d'avoir subi une colonisation réussie. Comme thérapie, il propose la quête de l'identité antillaise et la reconstruction de l'histoire. Plus récemment, la Créolité s'imposée comme nouveau courant littéraire des Antilles. Ces

---

<sup>66</sup>*Ibid.*, p.329.

<sup>67</sup>Lara, O. « La Guadeloupe littéraire », 18 février 1912, 3.

promoteurs Jean Barnabé, Patrick Chamoiseau, Raphael Confiant affirment dans l'*Eloge de la Créolité* :

« La littérature antillaise n'existe pas encore. Nous sommes encore dans un état de pré littérature. Celui d'une production écrite sans audience chez elle, méconnaissant l'interaction auteurs/lecteurs où s'élabore une littérature. Cet état n'est pas imputable à la seule domination politique, il s'explique par le fait que notre vérité s'est trouvée mise sous verrou, où l'en-bas du plus profond de nous-mêmes, étrangère à notre conscience et à la lecture librement artistique du monde dans lequel nous vivons. Nous sommes fondamentalement frappées d'extériorité [...]. Nous avons vu le monde à travers le filtre des valeurs occidentales, et notre fondement s'est trouvé « exotisé » par la vision française que nous avons dû adopter. Condition terrible que celle de percevoir son architecture intérieure, son monde, les instants de ses jours, ses valeurs propres, avec le regard de l'Autre ».<sup>68</sup>

Cette poétique de l'*Eloge de la Créolité* fait échos à ce discours virulent qu'Etienne Lérotenait déjà dans les années trente publié dans le manifeste politique et littéraire *Légitime Défense* :

« L'Antillais, bourré à craquer de morale blanche, de culture blanche, de préjugés blancs, étalé dans ses plaquettes l'image boursoufflé de lui-même. D'être un bon décalque d'homme pâle lui tient lieu de raison sociale aussi bien que de raison poétique ».<sup>69</sup>

Il transparait ainsi en filigrane que la déportation, l'esclavage, la colonisation, et surtout l'assimilation à la culture française et enfin la vie insulaire ont engendré de sérieux problèmes identitaire chez les antillais-guyanais. C'est ainsi que la thématique de la crise identitaire a agité autant la scène politique que littéraire. Tout prête à croire que cette quête continue, Edouard Glissant a crû y trouver une solution avec l'Antillanité, mais ce fut peine perdue, cette recherche a pris présentement les traits de la Créolité.

L'ensemble de ces préoccupations d'ordre identitaire ont été disséquées par le martiniquais Frantz Fanon dans *Peau noire, masque blanc*. Fanon procède à la déconstruction des

---

<sup>68</sup>Barnabé, J., Chamoiseau, P., Confiant, R. (1989 : 14). *Eloge de la Créolité (In Praise of Creoleness)* (1993 : first edn.in French. Paris : Gallimard.

<sup>69</sup>Lérot, E. « Misère d'une poésie », *Légitime Défense*, n° 2, 1932, 10.

mécanismes par lesquels la colonisation a aliéné et minutieusement fabriqué des hommes blancs à peau noire. Il parvient à démontrer que la colonisation a déstructuré complètement la psyché du colonisé et qu'elle y a substitué celle de la race blanche. Elle a ainsi généré des hommes complètement aliénés.

La littérature des Antilles-Guyane est florissante autant en auteurs qu'en diversité thématique. Ces dernières années cependant certaines récurrences ont pu être dégagées, tout au moins en ce qui concerne la littérature martiniquaise :

*« La figure du marron et le phénomène du marronnage en ses multiples formes nous semblent structurer la plupart des ouvrages que nous traitons ici au point de constituer un véritable mythe de l'imaginaire martiniquais, à mettre à côté de ceux de la Mère-Patrie, du Bon et du Mauvais Blanc, de l'Impératrice et de la Doudou ».*<sup>70</sup>

En somme, la littérature des Antilles-Guyane est à l'image de son histoire, de ses origines riches et diverses. Ces îles fruits de l'exploitation coloniale, de la déportation d'esclaves africains, de plus de trois cent ans d'esclavage, de croisement des races européennes, africaines, indiennes ou asiatiques, produisent une littérature francophone tout à fait particulière, mais à travers certaines thématiques comme celle du merveilleux ou des Nègres marrons font parfois échos à la littérature haïtienne, tout en rappelant l'Afrique en toile de fond.

#### **4.1.4 La littérature francophone de l'Afrique Sub-saharienne**

##### **4.1.4.1 La rencontre entre l'Afrique et l'Occident : le déclin de la littérature traditionnelle africaine.**

Les productions artistiques en général et littéraires en particulier en Afrique ont eu à subir les contrecoups de l'histoire comme cela a été le cas dans les espaces francophones précédents.

La rencontre foudroyante avec l'Occident au XVe siècle, l'esclavage et la colonisation ont sonné le glas d'une Afrique Sub-saharienne qui avait été jusqu'alors marquée du sceau de la

---

<sup>70</sup>Burton, R. D. E. (1997 : 6 ). *Le roman marron : études sur la littérature Martiniquaise contemporaine*. Paris : L'Harmattan.



littérature traditionnelle ou orale (épopées, légendes, mythes, contes, proverbes, etc.). Bien plus, les événements tels que la première et la seconde guerre mondiale auront de grands effets sur le destin tant sociopolitique que culturel du continent, en ce sens qu'elles catalyseront la prise de conscience de l'intelligentsia noir vivant en métropole de même que les mouvements de libération sur le continent. Envisagée initialement comme une mission éternelle, les guerres susmentionnées vont peu à peu faire craquer les desseins (mission civilisatrice et colonisation) des empires coloniaux.

#### **4.1.4.2 Les débuts de la littérature d'expression française en Afrique : la littérature coloniale**

Née du fait colonial, la littérature d'expression française sur le continent sera initialement une littérature coloniale. Ces récits seront pour la plupart des textes ethnologiques, à caractère historique ou versant dans l'étude des mœurs lorsqu'il s'agit des romans. Le continent constituait à cette époque une curiosité aux yeux de l'Occident, d'où l'exotisme comme trait dominant. Ses promoteurs sont : Marius, Ary Leblond, Roland Lebel entre autres. Ils définissent clairement leurs objectifs :

*« Notre programme répond incontestablement aux nécessités de la politique coloniale de la France [...] Nous avons conquis le sol, nous parvenons à aménager, nous y faisons régner l'ordre et la paix, nous parvenons à tirer sérieusement parti de ses ressources ; il nous reste à conquérir les âmes. La nécessité pour les représentants de la race parvenus à un degré supérieur de civilisation de porter tout leur effort sur l'étude attentive des caractéristiques des races moins évoluées, de se rendre compte le plus exactement possible des réactions, souvent si imprévues, que produisent sur elle les mesures prises à leur égard, de comprendre, en mot, et dans le sens général du terme, l'âme l'indigène. C'est à cette œuvre indispensable que la Revue « OUTRE-MER » se propose de collaborer ».*<sup>71</sup>

Bien plus, les partisans de ce courant littéraire ont pris la peine de définir clairement le statut de ce qui pouvaient se réclamaient auteur de cette littérature « La littérature coloniale [...] doit être produite par un Français né aux colonies ou ayant vécu assez longtemps là-bas pour assimiler l'âme du pays, soit enfin par un de nos sujets indigènes, s'exprimant en français bien entendu ».<sup>72</sup> Au rang de ces auteurs nous pouvons citer Pierre Loti *Le Roman d'un spahi*

---

<sup>71</sup> *Outre-mer*, n°1, 192,3-5.

<sup>72</sup> Lebet, R. (1931 : 85). *Histoire de la littérature colonial en France*. Paris : Larose.

(1881), Jean Paulhan, *Hain teny : Poésies populaires malgaches* (1913), Maurice Delafosse, *L'âme nègre* (1922), André Demaison *Diato* (1924), Leo Frobenius, *Histoire de la civilisation africaine* (1898 et 1936).

Grâce à l'introduction de la scolarisation sous le modèle occidental, le sénégalais Ahmadou Mapaté Diagne sera le premier africain à publier un roman : *Les trois volontés de Malic* (1920), cependant du fait que cette œuvre fait allégeance à la colonisation outre une qualité littéraire discutable, bien des critiques littéraires<sup>73</sup> attribuent la naissance de la littérature africaine à un autre auteur, mieux une autre œuvre littéraire.

Dans cette perspective, *Bataoula, Véritable roman nègre* (1921) de René Maran est considéré comme l'œuvre ayant donné naissance à la littérature africaine ou négro-africaine tant du point idéologique qu'artistique. Cette œuvre obtient d'ailleurs le prix Goncourt (1921). René Maran, guyanais d'origine et administrateur français de colonie, est envoyé en mission en Afrique durant la colonisation. Il travaille dans la colonie de l'Oubangui-Chari (aujourd'hui Centrafrique) pendant treize ans. Scandalisé par le sort réservé à ses frères de race, il prend sa plume pour témoigner des calamités engendrées en Afrique par la colonisation. Il présente en filigrane le point de vue des colonisés par rapport à cette aventure dans laquelle ces derniers se retrouvent embarqués contre leur gré. Ce discours, en rupture avec celui de la littérature coloniale, fait scandale en métropole. Aussi Maran doit-il démissionner de son poste afin de se mettre à l'abri des foudres des uns et des autres. En outre, *Batouala* du point de vue de l'écriture et de sa thématique se situe aux antipodes des œuvres littéraires africaines des années 20, 30 et 40.

Bakary Diallo publie *Force-Bonté* (1926). Ce roman au relent autobiographique témoigne de l'expérience de ce « tirailleur » sénégalais lors la première guerre mondiale aux côtés de la France. Félix Couchoro du Togo, auteur assez fécond, vingt romans à son actif, sous forme de romans feuilletons parut dans le quotidien *Togo-Presse* dont *L'esclave* (1926) est l'une des œuvres majeurs. Son œuvre est caractérisée par un certain conformisme face à la colonisation. Karim publie *Mirages de Paris* (1937), Paul H. *Doguicimi* (1938).

---

<sup>73</sup> Voir à ce propos Kesteloot, L. (2003) *Anthologie négro-africaine: Panorama critique des prosateurs, poètes et dramaturges noirs du XXe siècle* (1993) et Jacques Chevrier, *Littérature Nègre*.

Globalement de 1920 à 1953, le roman africain procède à l'étude des mœurs et à la description de l'histoire du continent. Les thèmes traités jusqu'alors cadrent avec l'idéologie et le projet colonial. Il faudra attendre 1954 avec la parution de *Ville Cruelle* d'Eza Boto, pour assister véritablement à une rupture de ton, à une dénonciation des abus de la colonisation. Il en va de même du genre théâtral avant 1954, les pièces produites à l'école de William Ponty s'effectuent sous le regard vigilant et plein de censure du gouverneur général Bernard Cornut Gentilella. Par exemple, la production littéraire de Birago Diop issue de cette école illustre ce fait. Sa poésie écrite en sonnet réguliers, héritage de l'école poétique française du XIXe siècle, de même que ces contes sont dénués de tout élan nationaliste.

Par ailleurs, entre les deux guerres, l'influence conjuguée de la Renaissance de Harlem (W.E.B. DU BOIS, Claude MC Kay), de *La Revue du Monde Noir* (1931), *Légitime Défense* (1932), *L'Etudiant Noir* (1935), *Présence Africaine* (1949) et la rencontre de Senghor et Aimé Césaire en France susciteront un vaste mouvement poétique et de militantisme qui débouche sur la Négritude. Aimé Césaire crée ce néologisme qui apparaît pour la première fois dans le troisième numéro de la revue martiniquaise de *L'Etudiant Noir* en 1935. Césaire emploiera à nouveau ce concept en 1939 dans *Le cahier d'un retour au pays natal* (1939).

#### **4.1.4.3 Une littérature engagée : la Négritude**

La Négritude mouvement littéraire, culturel, idéologie et politique de lutte anticolonialiste naît donc de la rencontre entre Aimé Césaire (de la Martinique), Léopold Sédar Senghor (du Sénégal) et Léon Gontran Damas (de la Guyane française). Ces trois intellectuels ont eu pour projet à travers leurs écrits et surtout leurs poésies virulentes : la revalorisation de l'identité Nègre, de la culture, de la civilisation du monde noir et la valorisation d'un passé riche sur lequel l'Occident entendait faire table rase. Bien plus, d'après Aimé Césaire il s'agissait de créer une nation, de briser le silence collectif imposé par l'esclavage et la colonisation. Son œuvre a abordé les thèmes du héros noir, du colonialisme, de l'émancipation, de la révolution, de l'Afrique et de la tyrannie.

Au fil du temps, Senghor élaborera des théories<sup>74</sup> sur la Négritude. Toutefois, nous pouvons noter que la poésie de Senghor entre les deux guerres visait non pas l'opposition au fait colonial, mais plus tôt une conciliation des positions entre le colonisateur Blanc et le Noir

---

<sup>74</sup>Senghor, L.S. (1964). *Liberté 1 : Négritude et humanisme*. Paris : Editions du Seuil.

colonisé. Qu'il s'agisse de *Chant d'Ombre* (1945) ou *Hosties noires* (1948) œuvres dans lesquelles le poète révèle et célèbre la civilisation africaine, ces actes en soi n'auraient suffi à secouer ou à se débarrasser du joug colonial.

Les congrès des artistes et écrivains noirs de 1956 et 1959 favorisent la systématisation de la lutte de libération des peuples colonisés. De meilleures stratégies d'expression d'une Négritude militante en découleront. *Ethiopiennes* (1956) de Senghor avec le héros légendaire Chaka laisse entrevoir un Senghor moins conciliateur. La poésie, le théâtre, le roman et les essais font souffler le vent de la révolution africaine à travers diverses idées de protestation ou d'hostilité envers la colonisation. Dans *Coup de pylon* (1956), la violence du poète David Diop vis-à-vis des exactions coloniales n'a pu trouver d'émule.

Après *Ville cruelle*, Mongo Béti a continué l'instruction du procès de la colonisation à travers le rôle joué par la religion chrétienne durant cette période dans *Le Pauvre Christ de Bomba* (1956) ou *Le roi miraculé* (1957).

Plusieurs générations d'écrivains autant des Antilles, d'Haïti que de l'Afrique s'inspireront des principes de ce courant littéraire. Des Antilles, Guy Tyrolien, René Depestre, Jean Pris Mars entre autres, en Afrique Bernard Dadié, Ousmane Socé, Ousmane Sembe, Ake Ioba, Cheik Hamidou Kane, V.Y. Mudimbe etc.

L'éveil de conscience ainsi amorcé va engendrer une grande production littéraire chez des poètes, romanciers, nouvellistes, essayistes dénonçant les exactions de la colonisation entre les années 50 et 60. Ces textes, fleurons de la littérature africaine sont aujourd'hui considérées à juste titre comme des classiques de cette littérature.

#### **4.1.4.4 Les indépendances africaines : de l'espoir à la désespérance**

Les années 60 marquent le passage aux indépendances africaines. Avant d'accéder à ce statut, l'Afrique francophone est morcelée en Afrique équatoriale française et Afrique occidentale française. L'accession à la souveraineté engendre de fait non seulement la naissance des Etats, mais aussi et surtout l'existence des littératures dites nationales pour chaque pays. Désormais, l'espace francophone sur le continent regroupe les pays suivants : Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Congo (Brazzaville), République démocratique du

Congo (Kinshasa), Côte d’Ivoire, Gabon, Guinée (Conakry), Mali, Niger, Rwanda, Sénégal, Tchad, Benin et Togo.

Les écrivains africains logeront dorénavant à l’enseigne de leur nation. Cependant, leurs productions culturelles garderont une vigueur et une vitalité reflétant les réalités non pas simplement de leur terroir, mais du continent dans son ensemble. Les espoirs suscités par la fin de la colonisation seront déçus et les hommes de lettres, en feront échos dans leurs œuvres. En l’occurrence, Ahmadou Kourouma dans *Les Soleils des Indépendances* (1968) présente un pays imaginaire la République de la Côte d’Ebènes (qui n’est pas sans rappeler la Côte d’Ivoire) où tout un peuple croule sous la misère après avoir fermement crû aux promesses de l’indépendance. Le héros Fama est le prototype du petit peuple. Face à une démocratie de façade qui abrite la dictature du parti unique, il sombre dans les pratiques occultes, et animistes, tout n’ayant recours aussi à Allah dans l’espoir de pourvoir se tirer d’affaire.

*Perpétue ou l’habitude des malheurs* (1974) de Mongo Béti, creuse cette veine en présentant l’histoire de l’héroïne Perpétue, jeune femme à peine puberte, qui est victime des traditions africaines qu’incarne sa mère qui l’a contraint à renoncer à ses études afin de se mettre en mariage avec un crétin (Eduard). Cette dernière peine à se faire une place au soleil. Dans une société rongée par la dictature du président Baba Toura, la misère rampante, les injustices, la corruption, Edouard sans grand remord offrira son épouse comme monnaie de change à un commissaire pour faire son entrée dans la police.

De l’espoir aux lendemains qui chantent, les indépendances africaines vont prendre résolument la pente du chaos. Ainsi dans *La Folie et la mort* (2002) de Ken Bugul, l’auteur nous présente une société africaine postcoloniale transformée en espace carcéral, où les milices ont prise absolue sur un peuple ne disposant pas d’autres options que la folie ou la mort. Mom Dioum l’héroïne malgré sa maîtrise en science économique ne parvient ni à trouver un emploi ni à échapper au « système ». Elle finit par succomber à la folie et à l’errance.

Cette littérature de la désespérance, de l’errance débouchera au fil temps sur la thématique de l’immigration, et certains critiques, à l’instar de Jacques Chevrier ou Odile Caznave présentent désormais de la « Migritude » comme nouveau sinon l’actuel mouvement de la

littérature francophone africaine. Elle est davantage le fait d'une nouvelle génération d'écrivains africains née en France ou ayant immigrée en Diaspora. La « Migritude » est un néologisme découlant à l'évidence des termes « Négritude » et d'« émigration ». L'une des figures emblématiques de ce courant est Fatou Diome, sénégalaise de nationalité vivant en France. Son premier roman paraît en France : *Le ventre de l'atlantique* (2003). A forte teneur autobiographique, son intrigue est axé sur les interactions téléphoniques entre l'héroïne sénégalaise vivant en France et son petit-frère Madické vivant à l'île Niodor. Jeune footballeur, ce dernier voudrait rejoindre sa grande-sœur en France, pays qu'il perçoit comme un eldorado. Il sollicite par conséquent le concours de sa sœur, laquelle s'oppose à une telle aventure, car son expérience lui a démontré que l'immigration en Occident n'était qu'un miroir aux alouettes. Pareillement, la crise identitaire vécue jadis par Samba Diallo dans *L'aventure ambiguë* de Cheik Hamidou Kane affecte aussi l'héroïne, parangon de l'émigrée africain :

« Lorsque je rentre chez moi, c'est comme si j'allais à l'étranger. Je suis devenue « l'autre » pour les gens que je continue d'appeler « les miens » », dit la narratrice. « Je ne sais plus qui je suis, une Africaine, une Européenne, une voyageuse ou une jeune femme noire ».

Kossi Efoui, Couao Zotti, Sami Tchak, Kagni Alem, Patrice Nganang, Alain Mabanckou sont quelques uns des tenants du courant de la « Migritude ».

Au-delà des courants littéraires, nous pouvons mentionner le fait que depuis les indépendances, la littérature francophone africaine a connu une pléthore de nouvelles générations d'écrivains. Les Labou Tansi, Moussa Konaté, Bernard Nanga, Alpha Diarra, Williams Sassine, Tierno Monénembo ; mais aussi Sylvain Bemba, Boris Diop, Oumar Kanté, Okumba Ngoke, Emmanuel Dongala entre autres ont surtout produit des romans marqués par un certain chaos.

Si la littérature féminine s'amorce par ailleurs timidement avant les indépendances par le texte de la Camerounaise Marie-Claire Matiz intitulé *Ndonga* (1958), les années 70 verront l'éclosion de ces voix de femmes à travers notamment *Une si longue lettre de Mariama Bâ* (1979), précédée par *Obali* (1974), une pièce théâtrale de la gabonaise Joséphine Kama Bongo, *Le Revenant* (1976) roman de la sénégalaise Aminata Sow Fall, *La parole aux Nègresse* (1978) de la sénégalaise Awa Thiam. Ces œuvres ont pour thématique principale la dénonciation des abus subis par les femmes au sein de la société traditionnelle ou moderne

africaine. La polygamie, l'excision, les mariages arrangés, le blanchiment de la peau, la dépendance économique sont entre autres dénoncés par ces voix féminines. Il s'agit donc de revaloriser et d'améliorer la condition, le statut de la femme africaine. Progressivement, cette littérature se réclamera du courant dit féministe, cependant toutes les écrivains africaines n'adhèrent pas à cette idéologie.

En somme, la littérature francophone africaine est née du fait colonial contre lequel elle s'opposera dès les années 54 à travers le mouvement de la Négritude. Cette dernière a connu son âge d'or avant de s'essouffler ou de renaître sous les traits de l'esthétique de la « Migitude ».

#### **4.1.5. Les littératures francophones et la problématique du public**

Les littératures francophones en général et celles abordées ici en particulier ont la spécificité d'être consommée notoirement par un public coupé des réalités de ces écrivains. Si jadis, le conteur en situation de performance recevait un feed-back immédiat et direct de son public-critique, son homologue des temps modernes l'écrivain francophone produit un art qui n'est guère consommé par sa société d'origine, mais par un public éloigné, ignorant quasiment l'univers de ce dernier. Cette situation frisant l'imposture, constitue en quelque sorte un destin tragique. Ce qui engendre un certain malaise dans la conscience des hommes de lettres, car les interactions écrivains/public sont pour le moins déviés, sinon perverties.

L'écrivain Ousmane Sembene confesse avoir opté pour une carrière cinématographique (sans renoncer complètement à l'écriture) parce qu'il avait constaté que le public africain pour lequel ses œuvres étaient destinées ne parvenait pas lire ses romans. En revanche, le cinéma plus facile d'accès lui semblait être un cours du soir pour le petit-peuple. Aussi, en tant que réalisateur Sembene se chargera-t-il personnellement de la mise en scène de certains de ses romans tels *Le Mandat* (1965), (1978) *Le Mandat* film, scénariste-réalisateur *Xala* (1973), (1974) *Xala* film, scénariste-réalisateur. Ce cas demeure unique dans les mondes francophones. Le gros des écrivains n'ont pas encore pu résoudre cet imbroglio. Par conséquent, la légitimation de cette littérature provient de la métropole française (à travers les prix littéraires) et non de la sphère censée être le public cible. L'attribution de ces prix littéraires honore certes la qualité des œuvres littéraires, cependant cette opération ne s'effectue pas sans un arrière plan idéologique.

Il résulte de ce qui précède qu'un écrivain francophone peut être célèbre, encensé en Occident tout en étant grandement méconnu dans sa propre patrie. Au rang des obstacles à la communication entre l'écrivain francophone et son peuple, nous pouvons invoquer le fait que la majeure partie de la population antillaise, africaine soit illettrée en langue française, le coût prohibitif du livre dans ces sociétés où satisfaire ses besoins vitaux constituent encore la priorité au quotidien, ou encore les habitudes séculaires de l'usage de l'oralité et non de l'écriture comme medium de communication. Vous retrouverez en annexe 2 quelques écrivains francophones de renom.

#### **4.1.5.1 Ecrivain francophone : traducteur, médiateur ou alchimiste ?**

Tout processus d'écriture suppose implicitement à l'autre bout de la chaîne la lecture. Dans le cas de l'écrivain francophone, en amont se pose la question du public, en d'autres termes pour qui cet écrivain des tropiques écrit-il ?

Le scribe francophone a en face de lui que se soit en Haïti, en Martinique ou en Afrique une population majoritairement illettrée en langue française, s'exprimant davantage sinon exclusivement en langues locales en dehors du cercle des intellectuels ou d'une certaine bourgeoisie. Ainsi, l'homme de la rue de Pointe à Pitre ou de Jackmel ne saurait lire le texte d'un Edouard Glissant. Il en va de même de l'Afrique Sub-saharienne où autant l'analphabétisme que le coût du livre font de ce dernier un objet de luxe hors de portée du premier venu. Du moment que l'on écrit pour un peuple tout en sachant qu'on ne sera lu guère par ce dernier (à cause des raisons susmentionnées) et que c'est en métropole que le grand public lira, sans comprendre forcément le message ou les clins d'œil culturel ; il apparaît que ces paramètres consciemment ou non peuvent influencer le travail de composition de l'écrivain. Bien plus, s'il est évident que tout écrivain doit se forger une langue, un style pour se faire une place soleil des lettres, il n'en demeure pas moins vrai l'écrivain francophone doit trimer davantage au niveau de la forme que ceux qui sont en situation de langue maternelle.

Etranger à la langue française, elle lui paraît évanescence et échappe sans cesse à ces réalités premières du royaume de l'enfance, vécues ou pensées en langues créoles ou africaines selon



les cas de figure. La langue, matière première de l'écrivain, se retrouve ainsi au centre de la problématique de l'écriture francophone. A ce propos, Lise Gauvin déclare :

*« Les questions de représentations langagières, dans le contexte des jeunes littératures, prennent une importance particulière. Importance qu'on aurait tort d'attribuer à un essentialisme quelconque des langues, mais qu'il faut voir plutôt comme un désir d'interroger la nature même du langage et de dépasser le simple discours ethnographique. C'est ce que j'appelle la surconscience linguistique de l'écrivain. Je crois en effet que le commun dénominateur des littératures dites émergentes, et notamment des littératures francophones, est de proposer, au cœur de leur problématique identitaire, une réflexion sur la langue et sur la manière dont s'articulent les rapports langues/littératures dans des contextes différents. La complexité de ces rapports, les relations généralement conflictuelles ou tout au moins concurrentielles -qu'entretiennent entre elles une ou plusieurs langues, donnent lieu à cette surconscience dont les écrivains ont rendu compte de diverses façons. Ecrire devient alors un véritable : acte de langage « car le choix de telle ou telle langue d'écriture est révélateur d'un « procès » littéraire plus important que les procédés mis en jeu. Plus que de simples modes d'intégration de l'oralité dans l'écrit, ou que de la représentation plus ou moins mimétique des langages soucieux, on dévoile ainsi le statut d'une littérature, son intégration/définition des codes et enfin toute une réflexion sur la nature et le fonctionnement du littéraire ».*<sup>75</sup>

Face à cette difficulté, aucune option n'est une solution de facilité, car quelque soit le cas de figure, le travail de l'écrivain se fait dans la parturition. Certains écrivains ont fait le choix de la pureté de la langue : écrire comme le ferait un natif français ou tel qu'un français n'aurait aucune peine à accéder au sens de part la transparence du texte. C'est usage classique de la langue française ne s'effectue cependant pas sans conquête stylistique pour autant. Au rang de cette catégorie, on peut citer Cheik Hamidou Kane du Sénégal, Mongo Béti du Cameroun entre autres. Cependant, il importe de mentionner que toutes les œuvres de Mongo Béti ont respecté cette norme, à l'exception de deux dernières œuvres de l'auteur, où ce dernier renonce au français classique, et introduit le dynamisme des « camerounismes » dans sa composition. Lors d'une interview,<sup>76</sup> il expliquera que ce revirement est dû au fait que jadis professeur de français en métropole, il lui fallait honorer la langue par fidélité. Toutefois, dès qu'il fut retraité, il lui était loisible de procéder autrement avec plus de liberté.

---

<sup>75</sup>Gauvin, L. (1997 : 6-7) *L'écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris : Kartha.

<sup>76</sup>Kom A. (2002 : 50). *Mongo Beti parle* Bayreuth African Studies. Sherbrooke : Naaman,

D'autres, en revanche adoptent la posture contraire, leurs textes sont pour le moins inaccessibles aux natif français du fait de l'usage qui est faite de la langue française et des réalités moins familières qu'elle dépeint. Ahmadou Kourouma dans *Les Soleils des Indépendances*(1968) incarne ce courant. Si d'aucuns ont affirmé que cet auteur avait simplement traduit sa langue maternelle-le Malinké- en français, force est de reconnaître que Kourouma n'est pas de cet avis :

*« Je crois que d'abord il faut penser dans sa langue naturelle, sa langue maternelle... [...] Et ce n'est pas traduire parce que traduire ce n'est pas cela. Il s'agit de refaire le cheminement, de retrouver comment on raisonne en malinké. Dans chaque langue, il y a une façon de voir les choses et de se retrouver dans cette façon de voir. [...] Ce n'est pas cela parce que ce n'est pas le mot à mot. Traduire le malinké en français serait très facile. Tous les malinkés auraient pu le faire. Mais écrire comme moi je l'ai fait, demande beaucoup de travail : il faut trouver le mot, la succession de mots, c'est-à-dire la manière de présenter les mots pour retrouver la pensée. Et cela exige de longues recherches ».*<sup>77</sup>

Outre le cas cet auteur, nous avons aux Antilles, Simone Schwarz-Bart qui explique en ces termes, en quoi consiste ce processus pour le moins alchimiste :

*« Je suis restée très longtemps à chercher cette écriture. Je suis restée des années à m'essayer à cette langue-là. Il y a eu toutes sortes de tentations. La tentation d'intégrer tout simplement les mots créoles au texte français, par exemple. Ou la tentation de gommer carrément cet espace créole en m'exprimant en un certain français, disons. Chaque fois, je me sentais comme un musicien qui n'a pas encore trouvé son La mais qui, quand il l'a trouvé, l'a trouvé pour toute la vie. A un moment donné, j'ai compris que les expressions créoles que j'intégrais au texte ne rendaient pas les significations qu'elles trahissaient. Quand j'intégrais quelques expressions créoles au français, je sentais que j'amoindrissais le français et que j'amoindrissais le créole. Les deux ne s'en sortaient pas bien, J'ai compris qu'il fallait pousser plus loin le travail et féconder la langue directement. C'est-à-dire qu'il ne fallait pas seulement traduire. Quelquefois la langue créole était dans le non-dit, dans ce silence de complicité qui nous semblait naturel mais qui ne passait pas quand on avait affaire*

---

<sup>77</sup>Ibid.pp155-156.

*à quelqu'un d'extérieur. Il fallait donc absolument traduire les silences. Traduire le non-dit du créole, ses intonations, parce que même une intonation change la phrase créole. Il fallait vraiment faire un travail en profondeur pour rendre ce que cette langue sous-tendait, véhiculait de choses secrètes et non-dites et ce qui pouvait affleurer en rendant plus denses les choses dites. [...]. Un décryptage, une divination, une compréhension, une incompréhension : savoir laisser tout vous envahir et travailler avec ces composante. C'est très difficile parce qu'il y a plusieurs couches : il y a bien sûr la couche de créole, la couche française, la couche créole-française et ensuite le produit, le nouveau terme, la nouvelle langue. C'est une structure à laquelle je dois me confronter en permanence ».*<sup>78</sup>

Ce travail sur la langue tel qu'il est expliqué ou son aboutissement pour être comparable à ce que l'on appelle désormais l'interlangue.

Entre ces deux extrêmes, se situant l'une aux antipodes de l'autre, nous avons les modérés qui écrivent dans un français qui s'enracinent localement tout en gardant le souci de transparence auprès des lecteurs supposés français. Ce souci est repérable par l'usage des guillemets pour marquer la singularité de certaines expressions, mots ou niveau de langue. Bien plus, les notes explicatives en bas de page, tout comme les commentaires sont autant d'indices qui marquent la prise en compte du lecteur non-contemporain des réalités culturelles de l'écrivain.

Jusqu'à présent, nous n'avons pas rappelé l'impact ô combien important des instances de pouvoir et de censure joués par l'Académie française, les maisons d'édition, les prix littéraires et la critique littéraire sur l'écriture francophone. En effet, après avoir écrit son texte comme tout écrivain, l'auteur francophone se soumet aux rituelles des éditeurs (située non pas au Sud, mais en majorité métropole) qui généralement sont très tatillons face aux manuscrits en provenance des tropiques. Ces derniers, bien des fois, mutilent le texte original pour des raisons commerciales, politiques, stylistiques ou normatives. Nombreux sont ainsi les écrivains francophones qui ont eu à tronqué leurs œuvres afin d'être publiés. Il arrive parfois que l'éditeur estime que certains passages du texte sont opaques et contraint l'écrivain à faire un glossaire ou des notes de bas-de page. Patrick Chamoiseau, par exemple, s'est ainsi retrouvée dans ce cas :

---

<sup>78</sup> *Ibid.*, pp.121-122.

*« Pour mon premier texte, Chronique des Sept Misères, l'éditeur avait demandé des traductions et c'est pourquoi dans ce livre il y a beaucoup de petites parenthèses qui expliquent certains mots. Comme c'était mon premier texte, j'étais tellement content d'être édité que je n'ai pas discuté et j'ai mis ces parenthèses ».*<sup>79</sup>

Ces acteurs de l'ombre détiennent un immense pouvoir. Les prix littéraires sensés récompensés artistiquement les artistes talentueux, peuvent se révéler pernicieux à bien des égards comme l'explique Makouta-Mboukou: « Ces prix [...] tuent, dans une certaine mesure, l'inspiration et l'art personnels, pour obliger l'auteur à se conformer à « l'Art officiel », en appliquant des règles élaborées pour exprimer un autre monde, une pensée différente de la nôtre ».<sup>80</sup>

Du reste, les rapports langue /littérature, production/communication/consommation sont assez problématiques dans les littératures francophones des tropiques. La langue vectrice d'identité et de culture constitue un champ de bataille d'autant plus que les stigmates et les séquelles de la colonisation demeurent incandescents dans ces univers. Le travail de l'écrivain ne saurait conséquemment faire fi de ces conflits. Traduire serait une tâche aisée, en tant qu'artiste ce dernier procède généralement à un processus d'alchimiste au niveau de la langue (française et locale) avant de se livrer à la médiation littéraire, lorsqu'il n'adopte pas directement le style classique français.

#### **4.1.5.2 S'exercer**

(Voir annexe 3)

#### **4.1.5.3 Retenir**

(Voir annexe 4)

#### **4.1.5.4 Aller plus loin**

(Voir annexe 5)

---

<sup>79</sup> *Ibid.*, p.44.

<sup>80</sup> Makouta-Mboukou, J-P. (1980 : 216). *Introduction à l'étude du roman négro-africain*. Dakar-Abidjan : Les Nouvelles éditions africaines.

## **4.2 Module 2 - Intégrer le texte littéraire dans la classe de langue**

### **4.2.1 Découvrir**

Après avoir exploré le panorama de la littérature francophone et les méthodes de l'analyse du texte littéraire, nous arrivons à présent au cœur de la problématique qui nous préoccupe en tant qu'enseignants de FLE : pourquoi et comment intégrer le texte littéraire dans la classe de langue ?

Répondre à cette question requiert une approche diachronique de la didactique des langues vivantes. C'est ce que nous allons faire dans un premier temps, avant d'envisager concrètement les modalités par lesquelles le texte littéraire peut être utilisé en classe de langue.

#### **4.2.1.1 La place de la littérature dans les différentes méthodologies de FLE**

Les rapports langue/littérature au niveau de l'enseignement/apprentissage du FLE ont varié au gré de l'évolution des méthodes de la didactique du FLE ainsi qu'au gré des mutations sociales. Il importe de connaître la place que la littérature a occupé au sein des différentes méthodologies, afin d'être en mesure d'envisager des pistes d'intégration du texte littéraire en FLE. Nous allons examiner le statut de la littérature dans les méthodologies suivantes : la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode structuro-globale audio-visuelle, l'approche communicative et l'approche actionnelle.

#### **La méthode traditionnelle : la littérature clé de voûte de l'enseignement/ apprentissage**

La méthode traditionnelle est aussi appelée « grammaire-traduction », « méthode classique ». Elle a prévalu dès l'Antiquité dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, de l'Antiquité au XIXe siècle, l'enseignement/apprentissage des langues vivantes ne bénéficiait pas de cadre méthodologique propre. Aussi, son enseignement était-il, calquée sur le schéma des langues mortes, telles que le grec ou le latin. De ce fait, la littérature au sein de l'enseignement/apprentissage FLE occupera la même place que celle qu'elle occupait dans la pédagogie du latin. En l'occurrence, la littérature est omniprésente au sein de cette méthode, en ce sens que sa présence est décelable à chacune des étapes charnières de l'enseignement/apprentissage : sans elle, point de salut ou de possibilité d'accéder véritablement à la langue étrangère.

Il apparaît clairement que l'objectif ultime de cette méthode est fondé sur le postulat selon lequel l'apprentissage d'une langue étrangère doit permettre à terme à l'apprenant de goûter à la culture étrangère – cette dernière étant considérée à l'époque comme étant la résultante des œuvres littéraires produites dans un pays dont on apprendra la langue. C'est dans ce sens que Cuq déclare que :

*« La littérature est appréhendée comme un corps unique qui alimente tout l'enseignement de la langue et il est difficile d'établir une distinction entre un apprentissage de la langue par la littérature ou un apprentissage de la littérature par la langue tant ces deux domaines sont intimement liés dans le courant traditionnel. Comme pour l'enseignement des langues mortes, le texte littéraire devient par la suite le support privilégié de la traduction orale et son explication s'insère dans l'acquisition d'une histoire littéraire et d'un apprentissage de la civilisation ou plus exactement d'un enseignement littéraire de la civilisation ».*<sup>81</sup>

Par ailleurs, l'enseignement/apprentissage d'une langue normative centrée sur l'écrit, faisant peu de cas de l'oral, était fondé sur le style d'écriture des classiques de la littérature dont il fallait s'inspirer et imiter le style. Dans cette perspective, Cuq explique :

*« Il n'y était question que du français normatif, qui trouve sa meilleure expression chez les écrivains. Très rapidement le point grammatical abordé est illustré par une phrase d'auteur et explicité par les activités de textes littéraires. La norme à enseigner était donc celle qui était véhiculée par les écrits littéraires qui représentaient le « bon usage » et cette conception ne souffrait pas l'ombre d'une remise en question tant elle était forte et répandue ».*<sup>82</sup>

Quant aux activités proposées, elles se basaient sur la traduction en langue étrangère de textes littéraires. Il y avait deux démarches face au texte : la première, le « thème », consistait à traduire de la langue première vers la seconde ; la deuxième, la « version », consistait à traduire de la langue seconde vers la langue première.

Ainsi, la littérature marquait-elle la méthodologie traditionnelle du sceau de son omniprésence. Une telle utilisation de la littérature en classe de langue va néanmoins

---

<sup>81</sup>CUQ, J-. et GRUCA I. (2005 : 255-256). *Cours de didactique du français langue étrangère et du français langue étrangère et second*. France : PUG.

<sup>82</sup>*Ibid.*, p.255.

s'essouffler peu à peu à partir de la fin du XIXe siècle, car elle pose plusieurs problèmes au niveau de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces limites internes et bien des facteurs externes, tels que l'évolution de la société suscitant des nouveaux besoins, vont fragiliser cette méthode. Bien plus, la didactique des langues vivantes ne va chercher à s'émanciper, en quittant le giron de la didactique des langues mortes.

### **La méthodologie directe ou le déclin de la littérature**

Déjà à partir de la moitié du XVIIIe siècle, la nature de la demande sociale dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères connaît un changement drastique et une évolution fulgurante. La révolution industrielle amène de nombreuses mutations socioéconomiques, avec un accroissement des échanges commerciaux entre nations. La société exige donc désormais une langue moins littéraire et plus pratique : c'est ainsi que la méthode directe verra le jour. Elle ne va pourtant pas faire table rase de l'héritage didactique édifié par la méthode traditionnelle. Certains aspects jugés pertinents seront maintenus comme le confirme Cuq :

*« Comme la plupart des méthodes, elle marquera une évolution importante pour les débuts de l'apprentissage, mais aura du mal à détrôner les lignes de force instituées par les méthodologies traditionnelles pour les niveaux intermédiaires et avancée, même si à l'exercice de version se substitue la lecture expliquée de textes et que les trois pôles langue-littérature-civilisation trouvent une nouvelle orientation, fort détaillée dans les instructions ministérielles »<sup>83</sup>*

Christian Puren (1996) estime que, du point de vue historique, la méthodologie directe constitue la première véritable méthode propre à l'enseignement/apprentissage de langues vivantes. Ses caractéristiques majeures sont les suivantes : l'accès à la langue seconde se fait directement sans l'usage de la langue maternelle des apprenants, on parle alors de « bain de langue ou de « bain linguistique » ; l'apprentissage du vocabulaire est inspiré de l'environnement immédiat des apprenants, du vocabulaire concret à l'abstrait ; l'accent est mis sur la compréhension et la production orale, l'écrit n'intervient que secondairement ; la grammaire est enseignée sous forme implicite.

---

<sup>83</sup>*Ibid.*, p.256.

En ce qui concerne la place consacrée à la littérature, celle-ci commence à se réduire, au point de ne plus exister au niveau débutant. Elle réapparaîtra à nouveau aux niveaux intermédiaire et avancé, où les textes littéraires sont exploités sous le prisme de la lecture expliquée. La littérature donne également lieu à la dictée préparée, à la reproduction des récits lus en classe débouchant sur des exercices de composition libre.

Cependant les limites de la méthode directe, sa nature composite et ses stratégies contradictoires, vont mettre un terme à son succès : on passe alors à la méthode audio-orale.

### **De l'exclusion de la littérature : la méthode audio-orale**

Autres temps, autres mœurs : en réponse aux besoins linguistiques urgents de l'armée américaine durant la seconde guerre mondiale, la méthode audio-orale (MAO) apparaît dans le but de former (en d'autres langues que l'anglais) en un temps records des soldats qui devaient se rendre sur différents fronts occidentaux. C'est au cours des années 1950, grâce aux théories de la linguistique structurale, distributionnelle, que la MAO va être créée. Ses caractéristiques sont l'introduction du magnétophone, du laboratoire de langue, la priorité accordée à l'oral et à la prononciation, l'importance de la mémorisation et de l'imitation.

En ce qui concerne la place de la littérature, notons que la MAO prend soin de l'éliminer. Si le contexte de sa création (caserne américaine durant la seconde guerre mondiale) permet de comprendre pourquoi la littérature paraissait alors sans enjeux et sans objet, d'où son évacuation complète de la MAO, il reste que son application ultérieure en milieu scolaire aurait dû faire l'objet d'un ajustement conséquent. La méthode qui lui succédera semble avoir procédé de la sorte.

### **La méthode SGAV : un retour sur la pointe des pieds de la littérature**

La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV) apparaît à la fin des années 1950. Sa cohérence est fondée sur l'utilisation conjointe de l'image et du son. Les supports visuels étaient constitués par des vues fixes et les supports sonores, quant à eux, étaient faits d'enregistrement magnétiques.

Concernant la place de la littérature, elle s'effectue au niveau 2. D'après Cuq et Gruca (2005), le texte littéraire sera utilisé premièrement en classe de langue pour l'enseignement de la culture/civilisation. L'autre modalité de l'usage de la littérature en SGAV est la lecture



ou mieux, l'opération de vulgarisation des textes littéraires français par le biais de leur réécriture systématique en version français facile et souvent écourtée pour les lecteurs ayant le français comme langue étrangère. Ces versions brillent par leur aspect précis et concis. En l'occurrence, *Le Rouge et le Noir* de Stendal s'y trouve réécrit en moins de 1500 mots. Ce qui stimule et facilite la lecture chez les apprenants en FLE, dans la mesure où le texte original en 768 pages ne peut que décourager les débutants en FLE.

Nous ne pouvons que nous réjouir du fait qu'avec la méthode SGAV, la didactique de FLE extirpe la littérature du maquis où l'avait confiné la MAO. Mais en réalité, la méthode SGAV nous jette de la poudre aux yeux, car à proprement parler, elle nie l'essence du texte littéraire en le transformant en « document authentique ». Les paramètres tels que la littérarité et la polysémie du texte littéraire ne sont pas pris en considération, les poèmes ou extraits de romans et de nouvelles ayant le même statut en classe de langue que les articles de presse au niveau de leur exploitation.

De la méthode traditionnelle à la méthode SGAV, la didactique du FLE a certes fait du chemin, comme le prouve ses rapports houleux avec la littérature ; néanmoins beaucoup d'horizons restent encore non explorés comme l'atteste ce qui suit.

### **L'approche communicative : tentative de réhabilitation ?**

L'approche communicative prend son essor en France dès les années 1970, dans le prolongement de la MAO et de la méthode SGAV. Il est important de remarquer que l'une des innovations drastiques réalisées par cette approche est la notion d'analyse des besoins des apprenants qu'elle met sur pied. Cette notion va révolutionner la didactique du FLE, compte tenu du fait qu'avant l'enseignement/apprentissage des langues étrangères s'effectuaient sur des bases peu objectives : les besoins langagiers étant inconnus, l'enseignant orientait tant bien que mal les structures de cours à l'aide d'objectifs généraux.

L'approche communicative considère la langue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. En outre, elle a élaboré quatre composantes qui interviennent dans la composante de communication :

« - Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une

*condition nécessaire, mais son suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;*

- *une composante sociolinguistique qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication ;*
- *une composante discursive qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation et de l'intention de communication ;*
- *et enfin une compétence stratégique constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de communication. Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique »<sup>84</sup>.*

Ainsi, d'après l'approche communicative, enseigner une langue étrangère revient-il à faire acquérir la compétence de communication à ses apprenants en travaillant essentiellement les quatre composantes susmentionnées.

Par rapport à la méthode SGAV, l'approche communicative va accorder davantage d'espace à la littérature. Remarquons, toutefois, qu'il s'agira encore d'une approche biaisée, d'où ce constat de Pierre Robert :

*« Avec l'approche communicative, la littérature est d'une certaine manière réhabilitée par l'introduction de textes littéraires parmi les supports d'apprentissage. Considéré comme un document authentique, le texte littéraire est exploité dans les méthodes pour développer la compréhension de l'écrit et comme déclencheur de l'expression orale ».*<sup>85</sup>

Le texte littéraire rentre donc dans les rangs des supports d'apprentissage de la didactique du FLE au même titre que les extraits de presse. Dans son étude sur le statut de la littérature en FLE, Séoud parle à ce sujet de la désacralisation du texte littéraire en classe de langue et explique les causes de ce phénomène :

*« Ce processus de désacralisation, en quelque sorte, de la littérature dans l'enseignement du français, a commencé avec l'importance qu'avait prise la linguistique, qui a réussi à imposer*

---

<sup>84</sup> *Ibid.* p 266.

<sup>85</sup> Robert P. (2008: 158). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.

*la perception de la langue comme une réalité orale, alors que la littérature relève essentiellement de l'écrit[...] Dans cette nouvelle mouvance de la pédagogie communicative, où l'oral a une place importante et recommandée par les instances officielles, il arrive même assez souvent que l'on ait recours, plutôt qu'au « document authentique », à un texte « texte fabriqué », en particulier sous la forme de « dialogues » (sketchs, scénario, etc.) : la cause de la littérature étant entendue, la concurrence concerne des documents dits authentiques par opposition à d'autres qui ne le sont pas ou le sont moins. Cette concurrence tourne d'ailleurs parfois à l'avantage des derniers, dont la fabrication permet un dosage minutieux des éléments d'apprentissage (lexique, structures syntaxiques, etc.) et très favorable à une maîtrise de la situation pédagogique (exigence de disponibilité, de progression, etc.) ».<sup>86</sup>*

En somme, il ressort de propos de Séoud que la place du texte littéraire dans l'approche communicative demeure aussi ambiguë que précédemment dans la méthode SGAV.

### **Le CECR et la perspective actionnelle : un mariage de raison entre langue et littérature**

Le moins qu'on puisse dire c'est que l'approche actionnelle proposée par le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) a su tirer parti des problèmes rencontrés dans les différentes méthodes didactiques des langues vivantes lors de leur processus de maturation. Ainsi, parvient-elle à transcender les querelles au sein de l'intégration du texte littéraire en FLE, de même que la suspicion qu'il a suscitée jadis.

Conséquemment, le CECR, à défaut d'un mariage d'amour, propose à juste titre un mariage de raison entre la langue et la littérature en classe de langue. Il réhabilite véritablement la littérature en didactique des langues vivantes et propose :

*« Une approche plus cohérente [qui] s'appuie sur la typologie des textes (narration, description, argumentation, poésie, théâtre, etc.) afin de permettre le repérage des invariants (éléments attendus et spécifiques à un type de texte) et du traitement particulier de ceux-ci (écart, littérarité) : car le propre du littéraire, s'il réside dans un discours marqué et une langue travaillée, s'inscrit également dans un jeu infini de l'identique (respect des codes et thèmes) et du différent (transgression des codes, variations linguistiques, écarts, entailles,*

---

<sup>86</sup>Séoud, A. (1997: 27). Pour une didactique de la littérature, Paris: Didier.

etc.) dans le vaste continuum que représente la littérature. Cette démarche a l'avantage d'activer les connaissances diffuses que possède le lecteur dans sa culture d'origine, de favoriser une véritable interaction entre le texte et son lecteur et de susciter le plaisir de texte qui, selon Barthes, provient de la reconnaissance d'éléments connus et de la perception de ceux qui son en effraction par rapport aux attentes du code général et littéraire ».<sup>87</sup>

Au regard de ce qui précède, le CECR confère au fait littéraire un statut non problématique. Ce qui constitue à l'évidence une renaissance de l'intérêt de la littérature en didactique des langues vivantes. Il reconnaît, par ailleurs, que :

« Les littératures nationales et étrangères apportent une contribution majeure au patrimoine culturel [...] que le conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il faut protéger et développer ». Les études littéraires ont de nombreuses finalités éducatives, intellectuelles, morales et affectives, linguistiques et culturelles pas seulement esthétiques. Il est à espérer que les professeurs de littérature à tous les niveaux trouvent que de nombreuses sections du **Cadre de référence** sont pertinentes pour eux et utiles en ce qu'elles rendent leurs buts et leurs démarches transparents ».<sup>88</sup>

Ainsi en classe de langue, les textes littéraires peuvent donner lieux à une kyrielle d'activités débouchant sur différentes finalités. Le CECR suggère une approche graduelle de la littérature selon les niveaux en classe de langue. Son apprentissage est censé s'amorcer au niveau B2. A ce stade, l'activité principale escomptée de l'apprenant en langue étrangère est la lecture et on peut lire dans le CECR : « Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose ».<sup>89</sup> Au niveau C1, on lit : « Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style ».<sup>90</sup> Ainsi, au niveau B2, les textes soumis à l'étude des apprenants sont, contemporains et en prose ; alors que qu'au niveau C1, ils peuvent être plus longs, plus complexes, appartenir à différents genres et empruntés à toute l'histoire de la littérature. Au niveau C2, les difficultés vont croissantes : « Je peux lire sans effort tout type de texte par exemple un manuel, un article

---

<sup>87</sup>CUQ, J.-. et GRUCA I. ((2005: 158-159). *Cours de didactique du français langue étrangère et du français langue étrangère et second*. France : PUG.

<sup>88</sup>CECR (2005: 47).

<sup>89</sup>*Ibid.* p 27.

<sup>90</sup>*Ibid.* p 27.

spécialisé ou une œuvre littéraire [...]. Je peux résumer et critiquer un ouvrage professionnel ou une œuvre littéraire ».<sup>91</sup>

Comme nous l'avons constaté, l'odyssée de la littérature en classe de langue est constituée de plusieurs péripéties durant lesquelles le statut du fait littéraire a varié au gré des tempêtes que subissait la didactique des langues vivantes. Le CECR a effectivement enterré la hache de guerre entre la langue et la littérature en célébrant de nouvelles noces pour ce couple. Il reste à espérer que de cette union pourra résulter en une didactique de la littérature en FLE. Mais en attendant, comment peut-on intégrer le texte littéraire à la classe de langue ?

#### **4.2.1.2 Intégrer le texte littéraire en classe de langue**

Rappelons qu'après avoir connu des fortunes diverses en didactique du FLE, l'intérêt de l'exploitation du texte littéraire en classe de langue est désormais acquise.

Rappelons également, avec Tagliante, la spécificité du texte littéraire dans la classe de FLE par rapport à d'autres documents qui s'y rencontrent :

*« Celui-ci a [...] un statut différent. Par de-là la quête du sens, il faudra faire dégager ce qui en fait la spécification linguistique et culturelle, il faudra cerner la littérarité. La méthodologie dépendra essentiellement :*

- *de la nature du texte (prose ou poésie)*
- *du genre littéraire auquel il se rattache : récit romantique, nouvelle, roman, théâtre, poésie ;*
- *des dimensions du texte et de son degré de complétude : texte intégral ou extrait ».*<sup>92</sup>

Afin de mieux comprendre comment intégrer le texte littéraire dans la classe de FLE, nous allons d'abord examiner la manière dont l'exploitation des textes littéraires est effectuée dans divers manuels. Nous nous servirons de l'enquête réalisée par Estelle Riquois à ce sujet. Ensuite, nous ferons des propositions concernant l'intégration du texte en classe de langue. Vous explorerez cet aspect du cours plus en détail avec votre tuteur.

### **L'exploitation du texte littéraire dans les manuels de FLE**

---

<sup>91</sup> *Ibid.*, p.27.

<sup>92</sup> TAGLIANTE C. (1999 : 171) *La classe de langue*. Paris : CLE International.

Dans le but de nous faire une meilleure idée de l'exploitation du texte littéraire en FLE, nous allons nous appuyer sur l'enquête effectuée par Estelle Riquois<sup>93</sup>. Elle a passé en revue vingt méthodes généralistes destinées à un public d'adultes et grands adolescents, comportant cinquante trois manuels édités en France entre 1999 et 2008. Dans son enquête, elle a procédé à l'analyse de l'espace accordé à la littérature. Trois critères tels que les genres littéraires, les activités et le niveau des apprenants structurent son analyse. Elle a ainsi constaté que :

*« Les textes littéraires sont plus nombreux dans les manuels de niveau 4. Au niveau 1, on observe un pourcentage de 2.2% de pages présentant un document littéraire (une reproduction de couverture et/ou un texte appartenant à la littérature). Ce pourcentage double au niveau 2 pour atteindre 4.6%, puis 9.2% au niveau 3 et enfin 13% au dernier niveau. La poésie est le genre majoritaire proposé aux débutants, pour laisser la place au texte romanesque dans les niveaux suivants. Signalons néanmoins que dans quelques manuels des niveaux 1 et 2, les auteurs ont fait le choix de ne pas utiliser le texte littéraire, ce qui explique en partie le faible pourcentage que nous avons de signaler ».*<sup>94</sup>

L'espace accordé à la littérature dans les manuels de FLE paraît ainsi proportionnel au niveau de langue des apprenants ; plus leur niveau est élevé, moins ils sont supposés avoir de difficultés face aux textes littéraires, d'où un grand pourcentage aux niveaux avancés.

Qu'en est-il des activités associées au texte littéraire dans ces manuels ? Son étude révèle que les activités liées au texte littéraire sont fonction du genre considéré :

*« Le genre romanesque, majoritairement, se voit donc associé fréquemment à un triptyque d'activités récurrentes composées d'exercices de compréhension, et de questions de lexique, et exercices d'expression écrite ou de pastiche. Dans cette configuration, l'apprenant accède au texte progressivement et peut valider ou corriger sa compréhension. Les questions de lexique sont généralement liées aux questions de compréhension, et dans un troisième temps, l'apprenant réutilise ces informations et peut se les approprier par des exercices qui lui permettent de s'exprimer plus librement. Quant ce triptyque est absent, la compréhension du texte est sous-entendue et aucune question n'est posée à ce sujet dans le manuel.*

---

<sup>93</sup>Riquois, E. (2010 : 247-251). *Exploitation du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*.

<sup>94</sup>*Ibid.*, p.249.

*L'enseignant peut vérifier si le texte est compris, mais le livre du professeur l'incite rarement à le faire, car dans ce cas, les exercices proposés portent sur la grammaire et la conjugaison, ou présentent des textes à trous à compléter. Le contenu du texte n'a donc aucune importance ».*<sup>95</sup>

Exercices de compréhension, questions de lexique et exercices d'expression écrite constituent ainsi les trois activités auxquelles le genre romanesque donne lieu le plus souvent dans les manuels de FLE. L'utilisation des extraits romanesques pour les exercices de grammaire et de conjugaison à trous édulcore l'estampille littéraire des textes qui n'est pas valorisée dans ce type d'exercice. Il en va de même du genre poétique dans certains cas : « on observe quelques exercices de grammaire et de conjugaison s'appuyant sur des extraits de textes poétiques. Quoique plus rares, ils gommant là encore le caractère poétique du texte pour ne laisser voir que son aspect langagier ».<sup>96</sup>

Il est important de mentionner qu'aux niveaux avancés, les perspectives de traitement de la littérature se présentent autrement :

*« Plutôt réservée aux niveaux 3 et 4, la littérature d'idée est elle aussi l'objet d'exercices de compréhension, de lexique et de pastiche. Il faut y ajouter le résumé, qui permet de valider la compréhension du texte et la capacité de l'apprenant à sélectionner les informations importantes qu'il contient. En outre, elle est l'objet d'activités spécifiques et particulièrement adaptées à son contenu. Les débats sont en effet fréquents de même que les questionnements menant à une réflexion interculturelle ».*<sup>97</sup>

La littérature d'idée renvoie ici aux essais ou écrits théoriques d'un écrivain. Elle génère donc, en plus des trois types d'activités du genre romanesque, le résumé, les débats et des réflexions interculturelles.

Au niveau du théâtre elle affirme :

---

<sup>95</sup> *Ibid.*, p.49.

<sup>96</sup> *Ibid.*, p.249.

<sup>97</sup> *Ibid.*, p.250.

*« Quant au théâtre, il est aussi le lieu d'une prise de parole différente. Les lectures à voix haute, les exercices de pastiche ou les réflexions collectives sur les décors et la mise en scène invitent à mettre en place des activités où la structure de la classe est bouleversée. La communication ne se fait plus uniquement par la langue mais fait intervenir le corps en libérant la parole des apprenants. Contrairement à l'exercice du jeu de rôle, le texte est là, il reste à l'interpréter, et non à l'inventer ».*<sup>98</sup>

Riquois, conclut son enquête sur la place accordée à la littérature dans les manuels de FLE en précisant :

*« On le voit, du roman au théâtre, les manuels montrent un traitement différencié du texte littéraire en fonction du genre auquel il appartient. Ce traitement se manifeste aussi dans la position occupée par le texte. S'il figure en début de leçon en tant que document déclencheur, il sera associé à des exercices de compréhension, de lexique et d'expression personnelle. En fin de leçon, au contraire, inséré dans les rubriques « civilisation » ou « compréhension écrite », il s'orientera vers une exploration culturelle du contenu thématique du texte, ou vers un apprentissage des stratégies de lecture d'un texte comme celui-ci. S'il est positionné en milieu de leçon, il servira de support à un ou plusieurs exercices de grammaire ou de conjugaison, position qui, finalement, est la plus problématique, tout en invitant à une réflexion plus générale ».*<sup>99</sup>

Cette enquête sur l'exploitation pédagogique du texte littéraire en classe de FLE entrevue par les manuels tels qu'ils sont conçus par les concepteurs de manuels de FLE, nous a permis de faire l'état des lieux sur l'intégration de la littérature dans ces manuels. Toutefois, nous l'avons vu, certains manuels (et surtout au niveau 1 et 2) ne prévoient pas l'intégration de la littérature dans les activités qu'ils proposent. Quelle démarche adopter alors ? C'est ce que nous allons voir dans ce qui suit. Les pistes d'intégration de la littérature en classe langue que nous envisageons se situent essentiellement sur trois axes : l'initiation à la lecture polysémique, la production écrite et orale et l'axe interculturel.

---

<sup>98</sup>*Ibid.*, p.250.

<sup>99</sup>*Ibid.*, p.250.



## **L'initiation des apprenants à la lecture polysémique/littéraire en classe de langue**

Comme nous l'avons vu avec Tagliante plus haut, il est possible d'intégrer le texte littéraire en classe par une initiation progressive des apprenants à la lecture littéraire. Cette dernière permet au texte littéraire de garder ses traits principaux tels que la littérarité et la polysémie. Ceci est d'autant plus important que, comme le souligne Séoud « la caractéristique linguistique principale du discours littéraire est sa *polysémie* ». <sup>100</sup>

Dans cette perspective, le texte littéraire peut être donné sous forme d'une activité devant permettre d'initier les apprenants à la lecture. Il s'agit tout d'abord d'éclairer ces derniers sur la nature des différents genres <sup>101</sup> littéraires. Ainsi instruits sur les indices paratextuels, ils pourront dès lors mieux anticiper le processus de lecture. Ensuite, il vaudrait mieux les aider à deviner non pas seulement « le sens » du texte, mais les différentes hypothèses de sens possibles. Dans la mesure où, de par sa polysémie, le texte littéraire a par définition plusieurs sens, variant selon la sensibilité et l'expérience personnelle de chaque lecteur, voire de chaque lecture effectuée. Le rôle de l'enseignant durant une telle activité consistera non pas à imposer son sens, mais à orienter plutôt les apprenants, à les aider à mieux formuler leurs hypothèses de sens. De part son cadre moins normatif, une telle activité pourrait être plus ludique et être à même de susciter plus spontanément le plaisir de texte dont parle Barthes.

Il importe toutefois de mentionner que, pour qu'une telle intégration du texte littéraire en classe de FLE puisse être fructueuse, l'on devrait tenir compte de certains paramètres tels que le contexte d'enseignement et le niveau linguistique des apprenants. Le contexte d'enseignement doit être pris en compte parce que selon les contextes, les apprenants auront différents besoins, et les textes littéraires susceptibles de captiver leur attention seront donc également différents. Le niveau de langue des apprenants permettra de déterminer le choix des textes, de même que l'approche à adopter pour aborder la lecture.

L'objectif ultime de la lecture littéraire est de permettre aux apprenants d'acquérir la compétence de lecture tout en permettant à leur créativité et à leur liberté de s'exprimer sans limite. Et si au début, il peut s'avérer nécessaire d'aiguillonner l'attention des apprenants par des questions, l'exposition à différents genres et différents auteurs, lorsque ces derniers ont pris goût à la lecture des textes littéraires en langue étrangère, l'enseignant devra simplement

---

<sup>100</sup>Tagliante, C. 1997: 45. *La classe de langue*. Paris : CLE International.

<sup>101</sup>Il s'agit de conte, épopée, poésie, nouvelle, roman, théâtre, journal etc.

se mettre à leur écoute, que se soit pour des échanges sur leurs impressions de lecture ou pour répondre aux questions qu'ils lui poseront. Ainsi, à ce stade, n'est-il guère nécessaire de soumettre un questionnaire de lecture aux apprenants. La lecture du texte devrait suffire pour créer le dialogue entre le livre les apprenants et l'enseignant. Comme l'affirme Cervera :

« Une œuvre littéraire témoigne d'une époque et d'une subjectivité. L'homme se construit entre l'expérience sociale et l'expérience affective, phénomènes qui imprègnent son écriture. La lecture de cette expérience permet de retrouver cette dialectique. Le dialogue instauré entre texte et lecteur est l'endroit où naît l'œuvre littéraire. Ainsi, lire la littérature signifie dégager une vérité du passé, du présent et futur mais aussi dégager une vérité de l'autre. La lecture nous confronte à différents modèles de réalité ».<sup>102</sup>

Au niveau A1-A2 par exemple, il revient à l'enseignant de sélectionner des contes, nouvelles ou extraits de roman sur lesquels la lecture va s'effectuer. On pourra, par exemple, utiliser des textes comme *Les Contes d'Amadou Koumba*, de Birago Diop ou *L'enfant noir* de Camara Laye. Compte tenu du niveau élémentaire des apprenants, l'enseignant pourra introduire le texte en présentant le contexte de production de l'œuvre, en donnant quelques informations sur l'auteur ou sur son œuvre. En termes d'activités, l'enseignant, après avoir distribué le texte, pourra d'abord faire écouter une version sonore, soit par le biais d'une cassette, soit par sa propre lecture, avant de demander de s'imprégner du texte. Ensuite, il devra aider les apprenants à formuler des hypothèses de sens, en leur posant des questions liées à l'énonciation telles que : De qui s'agit-il ? Qui fait quoi ? Qui parle ? À qui ? Comment ? Où ? Etc. Nous proposons un exemple d'activité en annexe 6.

Au niveau B1, L'enseignant, afin de bien jouer son rôle de guide durant la lecture, devra préalablement expliquer aux apprenants l'arrière-plan historique, sociologique et culturel du texte selon le cas. Ces précisions pourront canaliser les divers processus de construction des sens du texte envisagé par les apprenants et permettront dans une certaine mesure d'éviter certains écueils. On pourra ainsi utiliser des textes comme *L'arbre fétiche* de Jean Pilya ou *Tribaliques* d'Henri Lopes. Nous proposons une activité d'initiation à la lecture en annexe 7.

---

<sup>102</sup> CERVERA, R. (2009 : 45- 52). A la recherche d'une didactique littéraire. *Synergies Chine*, n° 4.

Au niveau B2, selon le CECR, L'apprenant peut « lire facilement différents textes à différentes vitesses et de façons différentes selon le but de sa lecture et le type de texte ». Ainsi, à ce stade et au delà, on peut considérer l'initiation à la lecture littéraire comme achevée. Les figures de style (comparaison, métaphore, personnification, anaphore, oxymore, etc.) sont alors identifiées dans les textes et expliquées dans le but de faciliter la compréhension minutieuse des œuvres. Les activités à l'instar des fiches de lecture, peuvent être organisées à travers le travail en groupe ou individuel. Compte tenu du fait qu'en B2 les apprenants doivent avoir acquis la compétence de lecture, l'enseignant devra privilégier l'écoute, les débats d'idées, les échanges afin de les aider à approfondir leur lecture. Nous proposons un exemple d'activité d'initiation à la lecture en annexe 8.

### **La production écrite et orale**

La lecture d'un texte littéraire pourrait engendrer plusieurs types d'activités d'écriture et de production orale. En ce qui concerne la production écrite, nous allons envisager quelques-unes d'entre elles. Premièrement, après la lecture d'un extrait littéraire, l'on peut demander aux apprenants d'imaginer la suite de l'intrigue et de produire différentes hypothèses par écrit. Deuxièmement, la lecture d'un texte littéraire peut donner lieu à des exercices de styles, où les apprenants s'inspirent du style de l'auteur pour écrire un conte ou une nouvelle par exemple. Troisièmement, on peut envisager la réécriture, autrement dit à la parodie de l'écriture d'un auteur que l'on vient de lire. Quatrièmement, on peut proposer aux apprenants de faire un exposé thématique après la lecture d'une œuvre littéraire. Si les apprenants ont déjà un niveau de langue avancé, on peut aussi leur proposer la première phrase d'une œuvre littéraire et leur demander d'écrire une suite possible. Nous proposons un exemple d'activité en annexe 9.

Quant aux activités qui relèvent de la production orale, elles recoupent sensiblement les activités auxquelles le théâtre donne lieu dans les manuels de FLE comme l'a démontré Estelle Riquois dans son enquête. On pourrait y ajouter le jeu de rôle suite à la lecture d'un dialogue romanesque et le débat d'idées suite à la lecture d'un extrait. La lecture peut aussi déboucher sur le résumé oral des idées principales et secondaires du texte. Nous proposons un exemple d'activité annexe 10.

## **Le texte littéraire : agent de médiation interculturelle**

Il va sans dire que le texte littéraire a généralement permis d'accéder à la civilisation et à la culture française en FLE. Avec l'approche interculturelle, il est désormais possible en classe de langue de choisir selon des critères bien précis des textes dont l'étude permet de favoriser le regard croisé entre culture des apprenants et celle diffusée dans le texte. En termes de critères, les textes courts et l'écriture autobiographique peuvent être retenus. Dans cette perspective, nous suggérons des textes comme *Kocumbo, l'étudiant noir* d'Aké Loba ou le recueil des nouvelles d'Anne-Marie Niane, *L'étrangère*.

A la lumière de l'article d'Elizabeth Snyman<sup>103</sup>, il est possible de se servir du texte littéraire comme agent de médiation interculturelle. Afin d'atteindre cet objectif en classe de langue, il importe de suivre les différentes étapes procédurales que Snyman a conçue, la préparation à la lecture, la compréhension détaillée, l'interprétation, la réflexion, l'observation des différences, ressemblances culturelles, la réflexion sur sa propre culture, le dépassement de sa propre culture pour rencontrer l'autre et la promotion de l'interculturel. Analyser selon un telle perspective, le texte littéraire favorise le dialogue des cultures et permet aux apprenants d'acquérir une compétence interculturelle, tout en les familiarisant avec la notion d'altérité. Dans cette perspective, Everson<sup>104</sup>, démontre avec une suite d'activités qu'il est effectivement possible d'exploiter pédagogiquement le texte littéraire en classe de langue à travers le transculturel. Nous vous recommandons de consulter cet article pour y trouver un exemple d'activité allant dans ce sens.

Ainsi, pour véritablement intégrer le texte littéraire en classe de FLE, il serait indiqué de réduire autant que faire se peut les cas où le texte littéraire sert de prétexte à l'illustration d'une règle de grammaire comme jadis dans la méthode traditionnelle et de favoriser les instances permettant à ce dernier d'apparaître en tant que texte littéraire.

### **4.2.2 S'exercer**

(Voir annexe 11)

### **4.2.3 Retenir**

(Voir annexe 12)

---

<sup>103</sup> Snyman, E.(2010: 303-322). L'écriture de soi pour promouvoir l'interculturel en classe de FLE : les racines en Afrique, les feuilles sur l'univers. *French Studies in Southern Africa*, numéro spécial , n°40, 2010.

<sup>104</sup> Everson, V.(2005: 1-26). Enseigner la littérature par le biais de transculturel : connaissance de soi, découverte de l'autre. *French Studies in Southern Africa*.

#### **4.2.4 Aller plus loin**

(Voir annexe 13)

En définitive, les deux modules de formation - panorama des littératures francophones et intégrer le texte littéraire en classe - nous ont permis de voir les circonstances d'émergence, d'évolution et les problématiques d'écriture, de public d'une littérature d'expression française en Haïti, dans les Antilles-Guyane et en Afrique-Subsaharienne. Nous avons ensuite proposé l'initiation à la lecture polysémique, la production écrite et orale et l'interculturalité comme pistes d'intégration du texte littéraire en classe de langue. Du fait qu'il n'existe pas encore une didactique de la littérature, nous entendons par la présente démarche apportée une contribution qui pourrait permettre de poser les jalons d'une telle didactique de la littérature en FLE. En outre, dans le chapitre suivant, nous allons concevoir le dispositif par lequel cette formation va être évaluée.

## CHAPITRE 5 - L'EVALUATION DE LA FORMATION

Après avoir analysé les besoins de formation, mis en place un plan de formation et proposé des contenus de formation, il nous reste à nous atteler, dans ce chapitre, à la conception du dispositif d'évaluation.

Communément évaluer consister à estimer, apprécier, délimiter, peser, soupeser, juger pour déterminer la valeur de quelque chose/quelqu'un et d'après un ou des critères préétablis. En Ingénierie de la formation particulièrement, toutefois comme le précise le Roux :

*« Évaluer une formation, c'est mesurer son adéquation à un certain nombre de critères afin de proposer des remédiations. Nous retiendrons ici la définition de De Ketele, pour qui l'évaluation est un « processus qui consiste à recueillir un ensemble d'informations pertinentes, valides et fiables et à examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à l'objectif fixé, en vue de prendre une décision » (2003 : 219) ».*<sup>105</sup>

Au rang des principes de référence qui doivent être respecté lors de la conception d'un système d'évaluation, nous pouvons citer : principe de pluralité, de distanciation, de compétence, de respect des personnes, de transparence et de responsabilité.<sup>106</sup>

Le Centre d'Etudes pour la direction du personnel (CEDIP) a eu à identifier quatre niveaux d'évaluation qui sont : l'évaluation des apprentissages, du déroulement de la formation, du transfert des compétences et des effets de la formation le fonctionnement de l'organisation. Du fait que nous n'avons pas les moyens ni les capacités nécessaire à la réalisation au dernier type d'évaluation évoquée, notre dispositif d'évaluation sera centré sur l'évaluation des apprentissages, du déroulement de la formation et du transfert des compétences.

---

<sup>105</sup>le Roux, S. *Cours d'ingénierie de formation*, UCT : 2010.

<sup>106</sup>La Société Française de l'Evaluation - [http://www.sfe-asso.fr/intranet/ckfinder/userfiles/files/sfe\\_charte-evaluation\\_06-08.pdf](http://www.sfe-asso.fr/intranet/ckfinder/userfiles/files/sfe_charte-evaluation_06-08.pdf), 2011.

## 5.1 L'évaluation des apprentissages

Dans cette partie aborderons l'évaluation des compétences qu'acquièrent les formés durant et au terme d'une formation. Il s'agira de vérifier s'ils ont acquis ou non les différents savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir que devaient leur conférer chaque séquence de formation.

Le Cadre Européen Commun de référence pour les langues (CECR), au chapitre 9, répertorie 13 formes d'évaluation. Deux types d'évaluations parmi ces 13 s'avèrent utiles pour notre démarche, en ce sens qu'elles constituent les catégories sous lesquelles une évaluation des apprenants doit être menée. Il s'agit de l'évaluation formative et sommative. D'après Philippe Meirieu, l'évaluation formative consiste :

*« à prendre le pouls des élèves au travail et de pouvoir ainsi intervenir sur le moment [...] Elle est une dimension de l'apprentissage : en permettant l'ajustement progressif de la démarche à l'objectif, elle est au cœur de l'acte d'apprendre, y apporte une dynamique et en garantit l'efficacité ».*<sup>107</sup>

Le CECR quant à lui, définit l'évaluation formative en ces termes, elle :

*« est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants. On utilise souvent l'évaluation formative au sens large afin d'y inclure l'information non quantifiable fournie par des interrogations et des entretiens ».*<sup>108</sup>

Elle permet donc à l'enseignement de se faire une idée concrète de la réaction (difficulté ou aisance) des apprenants face à la matière dispensée ; par conséquent elle peut engendrer un changement des stratégies d'enseignement.<sup>109</sup>

L'évaluation sommative, quant à elle, « contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note ou un rang. Il ne s'agit pas forcément d'une évaluation de la compétence. En fait,

---

<sup>107</sup> Meirieu M. (1990 : 20) cité par Robert J.P.

<sup>108</sup> *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (2005:141).

<sup>109</sup> *Op cit.* p 141.

l'évaluation sommative est souvent normative, ponctuelle et teste le savoir ».<sup>110</sup> L'évaluation des apprenants s'effectue donc autant par des évaluations formatives que sommatives. Elle porte spécifiquement sur le processus de contrôle d'acquisition des compétences par les apprenants. En l'occurrence, il sera question, dans notre cas, de voir si les apprenants ont pu ou non acquérir les connaissances et les compétences ciblées suite aux enseignements reçus sur l'intégration de la littérature en classe de langue. En un mot, l'évaluation des apprenants est un processus par lequel grâce à des tests de connaissances et de compétences l'on parvient à vérifier si le processus d'acquisition a été effectif ou non et pourquoi.

Notre dispositif d'évaluation des apprentissages se compose d'une évaluation formative à la fin de chaque séquence de formation et d'une évaluation sommative qui s'effectuera au terme de la formation. Ainsi nous aurons deux évaluations formatives et une sommative. Elles sont à l'annexe 14.

## **5.2 L'évaluation du déroulement de la formation**

Cette évaluation permet de porter un diagnostic sur le déroulement de la formation. Le Roux explique qu'« il s'agit d'évaluer l'organisation de la formation, l'atteinte du but et des objectifs, les contenus, les activités, les supports pédagogiques, les modalités de travail, le rythme, le formateur, le matériel, le dispositif d'évaluation, etc. ».<sup>111</sup>

Bien plus, évaluer le déroulement d'une formation revient à demander « à chaud » aux participants d'une formation de porter un jugement, de donner leurs impressions sur leur ressenti de la formation. Il s'agit, en d'autres termes, d'évaluer leur satisfaction par rapport à la formation reçue.<sup>112</sup>

Outre le fait qu'elle permet de recueillir l'avis des participants à une formation, l'évaluation du déroulement de la formation a pour objectifs de permettre de décider des suites à donner à l'action (poursuivre, reconduire, arrêter...), d'améliorer la formation, de rendre compte au

---

<sup>110</sup> *Op cit.* p 141.

<sup>111</sup> le Roux, S. (2010). *Cours d'ingénierie de formation..* UCT.

<sup>112</sup> Nous nous sommes inspiré de L'évaluation des actions éducatives- Charles HADJI- CEDIP- Fiche en lignes N° 39.



commanditaire des résultats de cette formation, d'établir le bilan d'activités pour un ensemble de formation, d'en mesurer l'efficacité et de qualifier la prestation des intervenants<sup>113</sup>.

Cette évaluation peut s'effectuer par le biais d'un questionnaire de satisfaction distribuée à la fin d'une formation aux participants. Pour réaliser cette évaluation, nous avons retenu des critères tels que l'environnement et les moyens pédagogiques, l'organisation de la formation, et la prestation du formateur. Notre questionnaire de satisfaction se trouve à l'annexe 15. Nous nous sommes basés sur d'autres questionnaires d'évaluation pour élaborer le notre. Il s'agit du questionnaire d'évaluation de cours de l'Université de Genève - l'évaluation des enseignements (Cours B et TP/Laboratoire).

### **5.3 L'évaluation du transfert des compétences**

Cette évaluation est défini par le Roux en ces termes : « il s'agit d'évaluer l'impact de la formation sur les pratiques professionnelles des formations des formés et de voir s'ils sont en mesure de mettre en œuvre de nouvelles compétences à la suite de la formation ». <sup>114</sup> Ainsi, après avoir reçu une formation professionnelle, il est judicieux, sinon primordial, qu'une fois sur le terrain, les pratiques des stagiaires puissent refléter les nouvelles compétences acquises. En d'autres termes, à travers leurs modes opératoires au quotidien, le transfert des compétences reçus doit être perceptible.

Nous avons élaboré notre évaluation des transferts de compétence par le biais des indicateurs suivants : compétences à acquérir, niveau de maîtrise de chacune de ces compétences, compétences reste à acquérir, en cours d'acquisition, acquise. Elle est prévue pour la fin de la formation sous le modèle de l'annexe 16.

Ce chapitre nous a permis de franchir la dernière étape de la démarche ingénierique de la conception d'une formation. Nous avons ainsi constitué le dispositif d'évaluation de notre formation en trois paliers respectifs : l'évaluation des apprentissages, du déroulement de la formation et du transfert des compétences. Dans le chapitre suivant, nous allons faire le point sur les différentes phases de gestation de cette recherche.

---

<sup>113</sup>*Ibid.*

<sup>114</sup>*Ibid.*

## CHAPITRE 6 - BILAN

Après l'évaluation de la formation, nous allons, dans ce chapitre, posé un regard rétrospectif sur le chemin parcouru pour réaliser ce travail. Notre démarche nous mènera *primo*, à l'analyse de la synthèse des principales étapes de la réalisation de ce projet, *secundo*, nous évaluerons le produit ainsi que les éventuelles pistes de remédiation, *tercio*, nous procéderons à l'évaluation du travail réalisé.

### 6.1 La synthèse des principales étapes de la réalisation du projet

Cette recherche nous a permis de mettre à rude épreuve la formation reçue durant le semestre précédent en didactique du FLE en général, en ingénierie de la formation et en littérature francophone en particulier. Schématiquement, notre travail a été élaboré en quatre phases principales qui sont :

- La naissance du projet
- L'analyse des besoins
- Le référentiel de compétences
- La conception de la formation

Premièrement, le suivi des cours au premier semestre a suscité en nous quelques interrogations qui ont été validées par l'inquiétude exprimée par nos camarades au sujet de l'articulation entre le cours de littérature francophone et le reste des modules du MA TFFL. C'est cependant au second semestre, lorsqu'il a été publiquement question de la mise en ligne de ce programme que nous avons alors envisagé sérieusement procéder à une recherche devant permettre de rénover ledit cours. A ce stade, nous avons sommairement envisagé notre cadre théorique.

Deuxièmement, notre analyse des besoins de formations a été réalisée par le biais d'une enquête effectué à UCT. Les outils (questionnaire et guide d'entretien) de l'analyse des besoins ont incarné notre problématique et son questionnement autant que faire se pouvait.

Troisièmement, c'est à l'issue du dépouillement, de l'analyse des résultats de l'enquête et de leur interprétation que nous avons pu élaborer notre référentiel de compétences visés (savoirs, savoir-faire, savoir-devenir) en littérature de futurs professeurs de FLE.

Quatrièmement, ce référentiel nous a servi de fil conducteur pour la conception de la formation, laquelle comporte deux modules (le panorama des littératures francophones et intégrer le texte littéraire en classe de langue).

## **6.2 L'évaluation du produit**

Tout au long de ce travail, la qualité a été sauvegardée par l'implication de nos superviseurs en amont à différentes phases de gestation et de maturation de ce projet. Bien plus, ils n'ont validé les étapes de notre travail qu'après diverses discussions, suggestions et corrections.

D'une part, le produit que nous avons conçu permet de saisir clairement le contexte d'émergence et d'évolution des littératures d'expression française en Haïti, Antilles-Guyanes et Afrique Saharienne, de même qu'il illustre les spécificités linguistiques de ces espaces francophones au niveau littéraire. D'autre part, nous avons établis le profil du statut de la littérature en didactique du FLE. Bien plus, cette étape sur les rapports littérature/langue nous a servis de préambule pour l'analyse de la place et du traitement des textes littéraires dans les manuels de FLE. Instruit par cet état des lieux, nous avons alors proposé comme possibilités d'intégration de la littérature en FLE : l'initiation des apprenants à la lecture polysémique, l'élaboration des activités de production écrite et orale à partir de textes littéraires, et enfin le texte littéraire comme agent interculturel.

Par ailleurs, compte tenu du fait qu'il n'existe pas encore de didactique de la littérature, ce produit permet de poser les jalons d'une telle démarche.

Toutefois, il est possible d'améliorer ce travail. Ceci peut se faire en creusant davantage la réflexion sur des aspects que nous n'avons pas pu aborder faute de temps et d'espace. Nous tenons à mentionner que l'un des thèmes que nous avons eu à développer dans le fascicule mais que nous n'avons pas pu présenter dans le corps de ce mémoire faute de temps est tout ce qui touche à la critique du texte littéraire. Nous renvoyons notre lecteur à l'annexe 17 Pour des pistes d'études à ce sujet.

## **6.3 L'évaluation du travail effectué**

### **6.3.1 Atteintes des objectifs**

Notre projet avait pour objectifs d'une part, de recentrer le cours de littérature francophone par rapport autres modules et au but de ce MA TFFL, qui est l'enseignement du FLE, tout en produisant un cours sous le format de scénario exigé pour la mise en ligne. Nous avons résolu ce problème en ressortant la filiation entre littérature et didactique du FLE. D'autre part, il fallait répondre à la question que posait notre problématique ; comment intégrer la littérature dans l'enseignement/apprentissage du FLE ? Nous avons adopté deux stratégies dans cette perspective. En amont, remédier à la formation de futurs professeurs de FLE en littérature à l'aide des méthodes constructivistes « learn by doing ». En aval, nous avons proposé des pistes et des activités permettant effectivement l'intégration du texte littéraire en classe de langue. Les deux objectifs évoqués plutôt ont donc été atteints.

### **6.3.2 Les difficultés rencontrées**

Durant ce travail de recherche, nous avons été confrontés aux difficultés de plusieurs ordres :

- Au début, la planification s'est avéré laborieuse parce que, s'il est vrai que nous avions une idée claire du début du projet, la suite, quant à elle, baignait dans du clair-obscur à cause de l'absence des théories en didactique de la littérature. Ainsi, l'élaboration de notre planning n'a-t-elle pas été satisfaisante. De multiples lectures, réflexions et discussions avec nos superviseurs ont permis de résoudre ce problème.
- La carence documentaire de la bibliothèque de UCT, en ce qui concerne la critique littéraire et la littérature francophone a rendu difficile la conception que les activités du module 2. De même, le travail que nous avons élaboré sur l'analyse littéraire s'est avéré des plus laborieux à cause de cette lacune. Le recours à l'internet nous a partiellement secourus.
- En univers anglophone, nous avons eu de la peine à travailler solitairement sans partenaire avec qui nous pouvions confronter nos idées. Quelques discussions de vives voix avec nos superviseurs nous ont cependant soulagés par moment.
- Victime de la fracture numérique, précédemment, nous avons effectué nos études académiques dans un environnement où la technologique était complètement absente. De ce fait, notre maîtrise de l'outil informatique a été rudimentaire jusqu'alors. Semi-lettré en

informatique, nous avons été surpris de voir que des aspects considérés initialement comme mineurs, comme ceux de la présentation d'un document, prenaient subitement de l'importance. Par ailleurs, pris par le temps, vers la fin de ce mémoire, nous n'avons quelquefois lu rapidement certains commentaires de nos superviseurs, sans avoir le temps de méditer toutes leurs implications, d'où peut-être l'impression que nous avons fait fi de certaines suggestions. En vérité, la pomme de discorde était d'ordre informatique. Il nous aurait sans doute fallu suivre les conseils donnés par nos professeurs dès le début de notre formation et nous former à la maîtrise de l'outil informatique plus tôt. Cela nous aurait permis d'éviter bien des désagréments.

- Toutes les difficultés évoquées précédemment ont engendré de gros problèmes dans le respect des délais imposés dans le cadre du projet de mise en ligne du Masters TFFL auquel nous participions, problèmes qui ont été résolus avec l'aide des autres acteurs du projet.

## **6.4 Compétences acquises**

Des premières ébauches du sujet de recherche à l'aboutissement actuel, force est de reconnaître que nous avons dû franchir bien des obstacles en mettant en pratique les concepts et outils de l'ingénierie de formation qui semblaient jusqu'alors virtuels. De manière transversale, nous avons dû recourir aux notions de la didactique du FLE, de la littérature francophone et de leur interaction avec notre cadre théorique est née la conception de la formation que nous proposons. La réalisation de ce mémoire nous a permis de mettre en pratique les compétences acquises au premier semestre et d'éprouver notre capacité à travailler sous pression.

Au niveau de l'informatique, le contexte de travail de UCT avec la plateforme Vula notamment et la rédaction du mémoire surtout nous ont plongé résolument dans l'univers des nouvelles technologies. Au fil de cette recherche, nous avons ainsi acquis par une pratique quotidienne une meilleure célérité de saisi, de même qu'une meilleure maîtrise du logiciel informatique Word entre autres.

En somme, bien qu'il nous ait donné du fil à retordre, sans la réalisation de ce mémoire les compétences acquises durant la première phase de ce Masters demeurerait pour le moins évanescences.

## CHAPITRE 7 - CONCLUSION

Nous sommes partis d'une part, du constat de l'inadéquation des méthodes d'enseignement de la littérature en contexte FLE sud-africain pour mener une enquête auprès des personnes ayant eu à suivre le MA TTFL à UCT; d'autre part la mise en ligne de ce programme nécessitait impérativement une rénovation du contenu de la partie littérature du module Espaces francophones.

Nous avons, dès le premier chapitre, présenté le contexte de recherche, la motivation du sujet, sa problématique, son questionnement et la structure du travail. Le second chapitre a dressé l'état des lieux de l'enseignement de la littérature en contexte FLE sud-africain. Dans le troisième chapitre, la conception de la formation a été précédée d'une analyse de besoins qui avait pour but de ressortir les avantages, les limites de la formation actuelle et de favoriser l'émergence d'un référentiel de compétences en littérature pour des professeurs de FLE. Le quatrième chapitre a présenté les contenus des différents modules de formation. Le cinquième chapitre a procédé à l'évaluation des différentes strates de la formation mise en place. Le sixième, le bilan, nous a permis de méditer sur les étapes parcourues et les difficultés rencontrées durant la réalisation de ce mémoire, et le dernier tient lieu de clôture à ce travail.

Le produit sera utilisé pour la mise en ligne du MA TTFL de UCT à la section de français dès l'année académique 2011. Nous espérons ainsi apporter notre modeste contribution à ce projet.

Cette recherche pose les jalons qui participent à la réflexion et à l'élaboration d'une didactique de la littérature dont l'absence se fait cruellement sentir au niveau de l'enseignement de la littérature en FLE depuis longtemps. Nous n'avons pas eu le temps d'épuiser le sujet. Le cadre théorique par lequel l'étude des textes pourrait s'effectuer en classe de FLE, par exemple, selon différents genres littéraires pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure.

## MEDIAGRAPHIE

### Ouvrages et articles cités

ANGENOT, M. et al. *Théorie littéraire*. Paris : Champion, 1989

ANTOINE R. *La Littérature franco-antillaise ; Haïti, Guadeloupe et Martinique*. Paris: Karthala, 1992

BALIBAR R. *Le français fictif*. Paris : Hachette, 1974

BANETH-NOUAILHETAS E. Enigmes postcoloniales : des disciplines aux institutions. *Littérature*, n° 154, 2009, pp. 24-35

BENIAMINO M. *La francophonie littéraire. Essai pour une théorie*. Paris : L'Harmattan, 2000

BERGEZ D., BARBERIS P., DE BIASI P-M. FRAISSE L. *Méthodes critiques pour l'analyse littéraire*. Paris : Armand Colin, 1990

BERNABE J., CHAMOISEAU P., CONFIANT R. *Eloge de la Créolité*. Paris: Gallimard, 1989

BLACHERE J-C. *Négritude - Les écrivains d'Afrique noire et la langue française*. Paris : L'Harmattan, 1993

BOUILLET C. *Dictionnaire universel d'histoire et de géographie*. Paris : Hachette, 1880

BURTON R. *Le roman marron : études sur la littérature martiniquaise contemporaine*. Paris : L'Harmattan, 1997

CERVERA R. A la recherche d'une didactique littéraire. *Synergies Chine*, n° 4, 2009, pp.45-52, [25 janvier 2011], <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine4/cervera.pdf>

CONSEIL DE L'EUROPE, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. France : Didier, 2001

CUQ J-P., GRUCA I. *Cours de didactique du français langue étrangère et du français langue étrangère et second*. France : PUG, 2005

DE KETELE, J-M. *Guide du formateur*. 2e édition. De Boeck : Bruxelles, 1989

DEPESTRE R. *Bonjour et adieu la négritude*. Paris : Gallimard, 1980

EVERSON V. Enseigner la littérature par le biais de transculturel : connaissance de soi, découverte de l'autre. *French Studies in Southern Africa*, n° 35, 2005, pp. 1-26.

FANON F. *Les Damnés de la Terre*. Paris : La Découverte, 1961

GAUVIN L. *L'écrivain francophone à la croisée des langues*. Paris : Karthala, 1997

HOFFMANN L- (avec CORZANI J. et PICCIONE M-L.), *Littératures francophones II : Les Amériques*. Paris: Berlin, 1998

JACK B. *Francophone literature*. New York: Oxford University Press, 1996

LAROCHE M. *La littérature haïtienne, identité, langue, réalité*. Montréal : Leméac, 1992

LE BRIS M., ROUAND J. *Pour une littérature-monde*. Paris : Gallimard, 2007

LEBET R. *Histoire de la littérature coloniale en France*. Paris : Larose, 1931

LE BORTEF, *L'ingénierie et l'évaluation de la formation*. Paris : Editions d'organisation, 1990

LERO E. Misère d'une poésie. *Légitime Défense*, n° 2, 1932, p 10



LE ROUX S. *L'ingénierie de formation*. Université du Cap, 2010

MAKOUTA-MBOUKOU J-P. *Introduction à l'étude du roman négro-africain*. Dakar-Abidjan : Les Nouvelles éditions africaines, 1980

MOURALIS B. L'image de l'indépendance haïtienne dans la littérature négro-africaine. *Revue de littérature comparée*, n° 48, 1974, pp.504-535

Nunam, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. University Press : Cambridge, 1989

ORUNO L. La Guadeloupe dans l'assimilation. *La Guadeloupe littéraire*, 1912, p.3

PUREN C. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : CLE International, 1998

RIQUOIS E. Exploitation du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile. Genève : 11<sup>e</sup> Rencontres des chercheurs de didactique des littératures, Mars 2010, pp. 247-251

ROBERT JP. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, Ophrys : 2008

SARTRE J-P. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard , 1948

SENGHOR L. S. *Liberté 1 : Négritude et humanisme*. Paris : Editions du Seuil, 1964

SEOUD A. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier, 1997

SNYMAN E. L'écriture de soi pour promouvoir l'interculturel en classe de FLE : les racines en Afrique, les feuilles sur l'univers. *French Studies in Southern Africa*, numéro spécial, no40, 2010, pp. 303-322.

TAGLIANTE C. *La classe de langue*. Paris : CLE International, 2006

### **Ouvrages consultés**

ASHCROFT B., GRIFFITHS G. *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London & New York : Routledge, 1989

BARTHES R. *Le plaisir du texte*. Paris : Seuil, 1973

BHABHA. H. *Location of Culture*. New York: Routledge, 1994

CHEVRIER J. *Littérature Nègre*. Paris : Armand Colin, 2003

CUSSET F. *French Theory*., Paris : La Découverte, 2005

FANON F. *Peau noire, masques blancs*. Paris : Seuil, 1952

FOUCAULT M. *L'ordre du discours*. Paris : Gallimard, 1989

FOUCAULT M. *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard, 1975

GLISSANT E. *Le Discours antillais*. Paris : Seuil, 1981

KOM A. *Dictionnaire des œuvres littéraires de langue française en Afrique au sud du Sahara*. Paris : L'Harmattan, 2001

KOM A. *Dictionnaire des œuvres littéraires négro-africaines de langue française*. Sherbrooke : Naaman, 1982

MOUDILENO L. *L'Écrivain antillais au miroir de sa littérature*. Paris : Karthala, 1997

MOURA J.M. Postcolonialism Criticism, a Study of Specificities, non daté, [19 janvier 2011], [http://www.africultures.com/anglais/articles\\_anglais/int\\_moura.htm](http://www.africultures.com/anglais/articles_anglais/int_moura.htm)

MOURA J-M. La critique postcoloniale (dans le monde francophone) : quelques orientations de recherche actuelle, non daté, [19 janvier 2011] <http://www.eventos.uevora.pt/comparada/VolumeI/LA%20CRITIQUE%20POSTCOLONIALE.pdf>

MOURA J-M. *Littératures francophones et théorie postcoloniale*. Paris : PUF, 2007

SAID E. *Culture and Imperialism*. New York: Vintage, 1994

SAID E. *Orientalism*. New York: Vintage, 1979

## **Œuvres littéraires**

BA M. *Une si longue lettre*. Dakar : Nouvelles éditions Africaines, 1986

BETI M. *Le pauvre Christ de Bomba*. Paris : Présence Africaine, 1956

DIOME F. *Le ventre de l'Atlantique*. Paris : Carrière, 2003

GLISSANT E. *La case du commandeur*. Paris : Gallimard, 1981

KANE C. H. *L'aventure ambiguë*. Paris : Julliard, 1961

KOUROUMA A. *Les Soleils des indépendances*. Montréal : Presses de l'université de Montréal, 1968

LAYE C. *L'enfant noir*. Paris : Editions Plon, 1953

LOPES H. *Le pleurer rire*. Paris : Présence africaine, 1982

NIANE A-M. et all, *L'étrangère et douze autres nouvelles*. Paris : Hatier - CEDA, 1985

OYONO F. *Une vie de Boy*. Paris : Julliard, 1956

PLIYA J. *L'arbre fétiche*. Yaoundé : Clé, 1977

## **Sites Internet**

Alain Mabanckou, [www.alainmabanckou.net](http://www.alainmabanckou.net)

Association des professeurs de langues vivantes, [www.aplv-languesmodernes.org](http://www.aplv-languesmodernes.org)

Columbia University, [www.columbia.edu](http://www.columbia.edu)

Des livres.com, [www.deslivres.com](http://www.deslivres.com)

Edufle, [www.edufle.net](http://www.edufle.net)

Emory University, [www.english.emory.edu](http://www.english.emory.edu)

Festival America, [www.festival-america.org](http://www.festival-america.org)

Franc-parler, [www.francparler.org](http://www.francparler.org)

Hommage à Césaire, [www.hommage-cesaire.net](http://www.hommage-cesaire.net)

La revue des sources, [www.larevuedesressources.org](http://www.larevuedesressources.org)

Lehman college, [www.lehman.cuny.edu](http://www.lehman.cuny.edu)

Le monde de Felix, [felix.cyberscol.qc.ca](http://felix.cyberscol.qc.ca)

Lire les femmes écrivains et les littératures africaines, [aflit.arts.uwa.edu.au](http://aflit.arts.uwa.edu.au)

Nouveau millénaire, Défis libertaires, [libertaire.free.fr](http://libertaire.free.fr)

Peuples Noirs Peuples Africains, [mongobeti.arts.uwa.edu.au](http://mongobeti.arts.uwa.edu.au)

PoemHunter.com, <http://www.poemhunter.com>

Radio France International, [www.rfi.fr](http://www.rfi.fr)

Repeating islands, [repeatingislands.com](http://repeatingislands.com)

African studies centre, [www.ascleiden.nl](http://www.ascleiden.nl)

University of Limerick, [www.ul.ie](http://www.ul.ie)

Words Without Borders, [wordswithoutborders.org](http://wordswithoutborders.org)

University of Cape Town

## ANNEXES

### Annexe 1 - Outils de l'enquête

#### A. Questionnaire

Dans le cadre d'une recherche portant sur les perspectives d'enseignement de la littérature en FLE, le présent questionnaire est l'un des instruments d'enquête, aussi votre avis est-il précieux.

Nom (Facultatif) \_\_\_\_\_

Profession : \_\_\_\_\_

#### A. GENERALITES

1. Quelle est votre langue maternelle ? : \_\_\_\_\_
2. Aimez-vous la littérature ?    Oui ☐                      non ☐
3. Pourquoi ? : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Quel est votre genre littéraire préféré ?
  - Poésie ☐                      Théâtre ☐
  - Conte ☐                      Nouvelle ☐
  - Roman ☐
5. Quelle votre définition de la littérature ? : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

#### B. LA FORMATION REÇUE EN LITTÉRATURE

6. Avez-vous déjà suivi des cours de littérature ?    oui ☐                      non ☐
7. Si oui, pendant combien de temps (mois, années) : \_\_\_\_\_
8. Dans les cours de littérature que vous avez reçus jusqu'alors, qu'est-ce qui vous a le plus satisfait ?

Biographie des auteurs <input type="checkbox"/>	Lectures /analyses littéraires <input type="checkbox"/>
Lecture des œuvres entières <input type="checkbox"/>	Histoire de la littérature <input type="checkbox"/>
Lectures des extraits de romans/... <input type="checkbox"/>	Autres...
Lectures/hypothèses de sens <input type="checkbox"/>	

9. Avez-vous déjà suivi des cours de didactique de la littérature ? \_\_\_\_\_

Si oui, en quoi consistait-il ? Qu'est-ce que vous avez apprécié ou non dans ces cours ? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### C. LE COURS DE LITTÉRATURE DU MA TFFL

10. Dans les cours de littérature du Master TFFL, qu'est-ce qui vous satisfait ? :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

11. Quelles sont les suggestions que vous avez à faire pour améliorer les cours de littérature du Master TFFL

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12. Quel pourrait être selon vous le contenu d'un cours portant sur la littérature pour de futurs professeurs de FLE ? :

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13. La littérature peut-elle être utile à un futur professeur de FLE ? oui : ☐ non : ☐

Si oui, dans quelle mesure ? : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14. La culture littéraire d'un professeur de FLE peut-elle avoir un impact sur ses apprenants en classe de langue ? : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## D. LA DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE EN CLASSE DE LANGUE

15. Dans quelle mesure une didactique de la littérature peut-elle être utile au professeur de FLE ? :

---

---

---

16. Quels aspects peuvent aborder une telle didactique ? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

17. Quels sont d'après vous, les enjeux de la littérature en classe de FLE ? :

---

---

18. Quel est à votre avis la relation qui existe entre la langue et la littérature ? : \_\_\_\_\_

---

---

19. Faut-il enseigner ?

- la littérature en classe de langue ☐
- la langue à travers la littérature ☐
- ou les deux à la fois ☐

Justifiez

votre

réponse :

---

---

---

20. Comment pourrait-on intégrer la littérature dans la classe de langue ? : \_\_\_\_\_

---

---

---



Quelles peuvent être les pistes d'étude de la littérature en FLE ? : \_\_\_\_\_

---

---

21. Quel peut être l'apport de la littérature en classe de langue ? : \_\_\_\_\_

---

---

Quelles stratégies peut-on utiliser pour amener les apprenants en classe de langue à s'intéresser à la littérature ?

---

---

---

22. Quelles activités peut-on mettre en place pour intégrer la littérature à la classe de langue ? :

---

---

---

---

23. Comment peut-on procéder pour inclure la littérature dans l'unité didactique ? : \_\_\_\_\_

---

---

24. Comment aborder la littérature au sein des méthodes communicative et actionnelle ? :

---

---

---

Commentaires et suggestions :

---

---

---

**MERCI D'AVOIR PARTICIPE A CETTE ENQUETE !**

## **B. Guide d'entretien**

### **A. GENERALITES**

Date et heure de l'entretien : \_\_\_\_\_

Nom du professeur : \_\_\_\_\_

Cours enseignés : \_\_\_\_\_

1. Quels sont les cours que vous avez à votre charge ?
2. Qu'est-ce que la littérature d'après vous ?

### **B. LES ENJEUX DE LA LITTERATURE EN FLE**

3. Quels sont les enjeux de la littérature en FLE ?
4. Quels liens peut-on établir entre la langue et la littérature ?
5. En classe de langue, faut-il enseigner la littérature ? Faut-il enseigner la langue par le biais de la littérature ? ou devrait-on faire une synthèse des deux éventualités ?
6. Quelles relations existent-ils entre la littérature et la langue ?

### **C. LA DIDACTIQUE DE LA LITTERATURE EN CLASSE DE LANGUE**

7. Quels liens peut-on établir entre la littérature et la didactique du FLE ?
8. Quelles peuvent être les pistes d'études de la littérature en FLE ?
9. Quelles stratégies élaborées pour amener les apprenants à s'intéresser à la littérature ?
10. Quel peut être l'apport de la littérature en classe de langue ?
11. Quel peut être la spécificité de la littérature en FLE par opposition au FLM ?
12. Comment peut-on procéder pour inclure la littérature à l'unité didactique ?
13. Comment enseigner la littérature au sein des méthodes communicatives et actionnelles ?
14. Quelles pistes peut-on suivre pour la mise sur pied d'une didactique de la littérature en classe de langue ?
15. Une didactique de la littérature est-elle nécessaire en FLE ?
16. Comment enseigner cette didactique de la littérature à des professeurs de FLE ?
17. Comment former des futurs professeurs de FLE à enseigner la littérature ?

#### **D. DIFFICULTES DES APPRENANTS EN CLASSE DE LITTERATURE**

18. Quelles difficultés éprouvent les étudiants ayant le français comme langue étrangère face aux textes littéraires ?
19. Quel est le genre littéraire qu'ils semblent préférer ? Et pourquoi ?
20. Selon vous, y a-t-il un niveau requis en langue à l'introduction de la littérature en FLE ?
21. D'après votre expérience, les étudiants en FLE aiment-ils les textes littéraires ou semblent-ils préférer d'autres types de documents ?

**MERCI D'AVOIR PRIS PART A CET ENTRETIEN !**

University of Cape Town

## Annexe 2 - Module 1 : Quelques écrivains francophones de renom

Les écrivains présentés ici constituent quelques figures de proue des littératures francophones. Les liens indiqués pour chaque auteur vous permettront d'approfondir vos connaissances.

Awala, Alexandre Biyidi alias Mongo Béti, est né le 30 juin 1932 et mort le 7 octobre 2001 au Cameroun. Auteur prolifique de romans, son engagement contre les injustices d'ordre colonial, néocolonial s'est manifesté à travers plusieurs essais au ton caustique. Il a été enseignant en France, libraire et éditeur une fois retraité et de retour au pays natal. Il publie son premier roman *Ville cruelle* (1954) sous le pseudonyme d'Eza Boto, texte qui ouvre l'instruction du procès de la colonisation en dénonçant ses calamités. Il fait partie des plus grands écrivains africains.

A consulter

<http://www.ascleiden.nl/Library/Webdossiers/MongoBeti.aspx> [24 décembre 2010]

<http://www.columbia.edu/cu/lweb/indiv/africa/cuvl/aflit.html> [24 décembre 2010]

Césaire, Aimé Fernand David est né le 26 juin 1913 à Basse-Pointe en Martinique et mort le 17 avril 2008 à Fort-de-France. Son père était instituteur et sa mère couturière. Son père disait de lui « quand Aimé parle la grammaire française sourit... ». Après avoir obtenu son baccalauréat et le "Prix de l'élève le plus méritant", il obtient une bourse et arrive à Paris en 1931 pour poursuivre ses études, qui le conduiront du lycée Louis-le-Grand à l'École normale supérieure. En 1934, il fonde la revue *l'Etudiant noir* avec Senghor, Damas, Sainville et Maugée. Anticolonialiste, il est l'un des principaux fondateurs du mouvement littéraire de la Négritude. Il publie son premier texte *Le Cahier d'un retour au pays* en 1939. Ce texte poétique virulent et hermétique créera la renommée de Césaire avant qu'il ne publie des pièces théâtrales, des essais et d'autres poèmes.

A consulter

<http://www.hommage-cesaire.net> [24 décembre 2010].

Chamoiseau, Patrick est né à Fort-de-France le 3 décembre 1953 en Martinique. Il est l'auteur d'une œuvre immense et dense : romans, essais, contes, bandes dessinées et scénarii. Il est l'un des chantres de la poésie dans l'*Eloge de la Créolité*. Son premier roman s'intitule *Chronique des sept misères* (1986). Ses publications ultérieures lui permettront d'accéder à la consécration grâce à l'obtention de certains prix littéraires.

A consulter

<http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/paroles/chamoiseau.html> [24 décembre 2010].

<http://www.deslivres.com/livre/9782070389520/Texaco.html> [24 décembre 2010].

Condé, Maryse est née Maryse Boucolon le 11 février 1937 à Pointe-à-Pitre en Guadeloupe. Après des études secondaires aux Antilles, elle poursuivra ses études supérieures à la Sorbonne, où elle y étudiera l'anglais. En 1959, elle se marie avec Mamadou Condé, acteur africain. Elle enseignera en Guinée, au Sénégal et plus tard aux États-Unis. Elle publie son premier roman *Heremakhonon* en 1976. Les romans historiques deviendront l'une de ses spécialités. Son œuvre gigantesque lui a valu de nombreux prix littéraires. Elle est aujourd'hui candidate au prix Nobel de littérature.

A consulter

<http://flcenterlitarts.wordpress.com/2010/02/15/nominating-maryse-conde-for-a-nobel-prize-in-literature> [24 décembre 2010].

<http://translate.google.fr/translate?hl=fr&langpair=en%7Cfr&u=http://repeatingislands.com/2010/02/04/an-interview-with-maryse-conde> [24 décembre 2010].

<http://aflit.arts.uwa.edu.au/CondeMaryseEng.html> [24 décembre 2010].

Depestre, René est né en 1926 à Jacmel en Haïti, est poète, romancier et essayiste. À 19 ans, il publie un premier texte poétique *Étincelles* qui connut un succès retentissant. Son engagement politique le contraint à l'exil en France, en Europe de l'Est, en Amérique du Sud et à Cuba où il passera 20 ans. En 1980, il retourne à Paris où il travaille pour le compte de l'UNESCO avant de s'installer dans le sud de la France. Durant cet exil, René Depestre n'aura cessé d'écrire essais, poésies et romans. Ce travail lui permettra de décrocher plusieurs prix littéraires.

A consulter

<http://www.lehman.cuny.edu/ile.en.ile/paroles/depestre.html> [24 décembre 2010].

<http://www.larevuedesressources.org/spip.php?article1650> [24 décembre 2010].

<http://laboutansi.crdp-limousin.fr/spip.php?article62> [24 décembre 2010].

Kane, Cheik Hamidou est né le 2 avril à Matam en 1928 au Sénégal. Sa scolarité achevée, il exercera des fonctions de ministre au Sénégal et de haut fonctionnaire international à l'UNICEF dans de nombreux pays africains. Kane a été pendant longtemps l'homme d'un seul roman, grand classique et chef-d'œuvre africain : *L'aventure ambiguë* (1961). Il faudra attendre plus de vingt cinq ans pour voir la parution de son second roman *Les Gardiens du Temple* (1996).

A consulter

[http://www.ul.ie/~appliedlanguages/FR4247\\_Internet\\_Resources.htm](http://www.ul.ie/~appliedlanguages/FR4247_Internet_Resources.htm) [24 décembre 2010].

<http://wordswithoutborders.org/dispatches/article/ambiguous-adventure-by-cheikh>  
[24 décembre 2010].

Laferrière, Dany est né Windsor Klébert Laferrière à Port-au-Prince le 13 avril 1953. Il est écrivain, scénariste et intellectuel, vivant entre le Canada et Miami. Son premier roman, *Comment faire l'amour à Nègre sans se fatiguer* (1985) lui valut une notoriété immédiate. Ce roman a d'ailleurs été traduit en plusieurs langues, adapté au cinéma en 1989 par Jacques W. Benoit. Ses autres romans lui permettront de décrocher plusieurs prix littéraires.

A consulter

[http://www.festival-america.org/?auteur=73&auteur\\_nom=Dany-LAFERRIERE](http://www.festival-america.org/?auteur=73&auteur_nom=Dany-LAFERRIERE)

[24 décembre 2010].

[http://felix.cyberscol.qc.ca/LQ/auteurL/laferrier\\_d/refer\\_dl.html](http://felix.cyberscol.qc.ca/LQ/auteurL/laferrier_d/refer_dl.html) [24 décembre 2010].

Mabanckou, Alain est un écrivain congolais né le 24 février 1966 à Pointe-Noire Congo (Brazzaville). Il fait son entrée dans le monde des lettres par la poésie, avant d'exceller aussi dans le roman. Son premier texte publié est *Au jour le jour* (1993). Présentement, il est l'auteur francophone africain le plus en vue, ceci du point de vue de la qualité de son œuvre et des prix littéraires qui lui ont été attribués. Il a publié de nombreux romans, poèmes, essais et anthologies. Actuellement, il enseigne la littérature africaine à l'université de Michigan aux Etats-Unis.

A consulter

<http://www.alainmabanckou.net> [24 décembre 2010].

Schwarz-Bart, Simone est née le premier août 1938 en Charente (en Brumant), où sa mère, une institutrice, s'était rendue en raison de la mutation de son époux, un militaire. Rentrée au pays dès l'âge de trois ans, elle fait des études à Pointe-à-Pitre, puis à Paris et à Dakar. A 18 ans, elle fait une rencontre qui sera déterminante pour le reste de sa vie, André Schwarz-Bart qui l'exhorte à écrire. Ce dernier deviendra son époux. Il l'aide à écrire son premier roman : *Un plat de porc aux bannes vertes* (1967). Plus tard, ce sera *Pluie et vent sur Telemée Miracle* (1972). Cette œuvre connaît un succès tonitruant jusqu'à nos jours tant elle a été bien écrite. Schwartz-Bart a publié dans différents genres littéraires : romans, nouvelles, pièces de théâtres et essais. La qualité de son œuvre a été récompensée par des prix littéraires.

A consulter

<http://translate.google.fr/translate?hl=fr&langpair=en%7Cfr&u=http://www.english.emory.edu/Bahri/Schwarz.html> [24 décembre 2010].

<http://www.poemhunter.com/quotations/famous.asp?people=Simone%20Schwarz-Bart> [24 décembre 2010].

## **Annexe 3 - Module 1 : S'exercer**

### **Activité autocorrective n°1**

A lumière du cours sur le panorama de la littérature francophone répondez aux questions

#### **La littérature Haïtienne :**

Quels sont les deux courants de la littérature haïtienne après son indépendance en 1804 ?

Quelles sont les sources d'inspiration de la littérature haïtienne durant les années d'apprentissages : 1830-1890 ?

Quels sont les écrivains qui émergent durant la période 1901-1910 ?

Quel rôle Jean Price-Mars a-t-il joué au niveau du retour aux sources de la littérature haïtienne ?

Question sur le duvaliérisme et la diaspora ?

#### **La littérature des Antilles-Guyane**

Donnez les dates de l'arrivée de Christophe Colomb dans les trois territoires des Antilles-Guyane ? « découvre » la Guadeloupe en 1493, la Guyane en 1499 et la Martinique en 1502.

La colonisation française, quant à elle, est effective sur ces territoires dès 1635.

Pourquoi n'a-t-il eu de production littéraire locale durant l'esclavage ?

Durant l'esclavage, il était interdit d'apprendre à lire ou à écrire aux esclaves

Qui est Aimé Césaire ?

. Citez l'une des principales constances thématiques de la littérature des Antilles-Guyane ?

Que signifie DROM ?

Quelles sont les similarités la littérature haïtienne celle des Antilles-Guyane ?

#### **La littérature de l'Afrique Sub-saharienne**

Quel événement sonne le glas de la littérature traditionnelle africaine ?

La rencontre foudroyante avec l'Occident au XVe siècle, l'esclavage et la colonisation ont sonné le glas d'une Afrique Sub-saharienne qui avait été jusqu'alors marquée du sceau de la littérature traditionnelle ou orale (épopées, légendes, mythes, contes, proverbes, etc.).

Quel est le premier courant de la littérature francophone africaine ? Qui sont ses promoteurs ?

Quel est l'ambition de ce courant littéraire ?



Quelle l'œuvre africaine qui va engendrer véritablement la rupture de ton avec la littérature coloniale ?

Quel est l'impact des indépendances des années 60 sur l'espace géopolitique francophone africain ?

Quel est l'actuel courant littéraire francophone africain selon les critiques ?

## Activité autocorrective n° 2

Identifiez et classez les extraits de textes littéraires suivants, selon les choix réalisés par les auteurs au niveau de la langue (usage puriste de la langue française, interlangue, synthèse de deux cas précédents) en justifiant vos choix.

Extrait n° 1 :

Kourouma, Ahmadou (1968), *Les Soleils des Indépendances*.

Extrait de du chapitre 1 « Le molosse et sa déhontée façon de s'asseoir » des pages 7 et 8.

*« Il y avait une semaine qu'avait fini dans la capitale Koné Ibrahima, de race malinké, ou disons-le en malinké : il n'avait pas soutenu un petit rhume...*

*Comme tout Malinké, quand la vie s'échappa de ses restes, son ombre se releva, grailonna, s'habilla et partit par le long chemin pour le loin pays, malinké natal pour y faire éclater la funeste nouvelle des obsèques. Sur des pistes perdues au plein de la brousse inhabitée, deux colporteurs malinké ont rencontré l'ombre et l'ont reconnue. L'ombre marchait vite et n'a pas salué. Les colporteurs malinkés ne s'étaient pas mépris : « Ibrahima a fini », s'étaient-ils dits. Au village natal l'ombre a déplacé et arrangé ses biens. De derrière la case on a entendu les cantines du défunt claquer, ses calebasses se frotter ; même ses bêtes s'agitaient et bêlaient bizarrement. Personne ne s'était mépris. « Ibrahima Koné a fini, c'est son ombre », s'était-on dit. L'ombre était retournée dans la capitale près des restes pour suivre les obsèques : aller et retour, plus de deux mille kilomètres. Dans le temps de ciller l'œil ! ».*

Extrait n° 2

Glissant, Edouard (1981), *La case du commandeur*.

Extrait du chapitre 1 « La tête en feu » Page 18.

*« Pythagore Celat claironnait tout un bruit à propos de « nous », sans qu'un quelconque devine ce que cela voulait dire. Nous qui ne devions peut-être jamais former, final de compte,*

*ce corps unique par quoi nous commencerions d'entrer dans notre empan de terre ou dans la mer violette alentour (aujourd'hui défunte d'oiseaux, criblée d'une mitraille de goudron) ou dans ces prolongements qui pour nous trament l'au-loin du monde ; qui avions de si folles manières de paraître disséminées ; qui roulions nos moi l'un contre l'autre sans jamais en venir à entabler dans cette ceinture d'îles (ne disons pas dans cette-ci seulement dont la Saint-Martin avait coché le jour de sa découverte- en Martinique-, comme si avant ce jour n'avait flanqué à sa place de terre qu'un peu de cette mer Caraïbe dont nous ne demandons jamais le pourquoi du nom) ne disons pas même une ombre, comme d'une brousse qui aurait découpé dans l'air l'absence et la nuit où elle dérive, - nous éprouvions pourtant que de ce nous le tas déborderait, qu'une énergie sans fond le limerait, quoi les moi et noueraient comme des cordes, aussi mal amarrées que les dernières cannes de fin de jour, quand le soleil tombe dans l'exténuation du corps, mais aussi raides et têtues que l'herbe-à-ver quand elle a passé par ta bouche » .*

Extrait n° 3

Mongo, Béti (1956), *Le pauvre Christ de Bomba*.

Extrait du chapitre 4 « Evindi » de la page 67.

« Evindi

Vendredi, 7 février.

*...Ce matin, à Bitié, j'ai laissé servir la messe par le jeune garçon que j'y ai rencontré hier, cet écolier de la mission de Bomba en convalescence à Bitié, son village natal. Le R.P.S ne semble pas en avoir pris ombrage. Et peut-être que ce garçon a très bien servi la messe, exactement comme moi-même ? N'importe comment, le R.P.S. ne semble plus trop se soucier de ces détails. Il parle extrêmement peu, beaucoup moins qu'avant et dit son bréviaire tout le temps de jour alors qu'autres fois il le disait surtout de nuit.*

*J'ai donc laissé servir la messe à Bitié par ce garçon. Aussi n'ai-je pas assisté à la messe à la séance des palabres qui se tient après. A vrai dire, je ne regrette pas cette palabre ; je n'ai pas dû perdre grand-chose : les filles-mères, les chrétiens en délicatesse avec les sorciers, ou devenant polygames, ou vivant en concubinage avec des femmes irrégulières, je connais tout cela par cœur maintenant... »*

### Activité tutorée n° 1

Identifier les similitudes et les différences entre les différents espaces francophones abordés dans le cadre de ce cours, vous publierez votre travail sur le forum de la plate-forme Vula. Commentez le travail d'au moins un de vos camarade.

### Correction des activités

#### Activité autocorrective n° 1

La littérature Haïtienne :

En quelle année et comment Haïti devient-elle indépendante ?

Haïti devient indépendant en 1804, après une Révolution Durant laquelle l'armée menée par Toussaint Louverture et Dessalines parvient à battre de plate couture l'armée française sous l'égide de Napoléon Bonaparte.

Quels les deux courants de la littérature haïtienne en 1804 ?

A son accession à l'indépendance, la littérature haïtienne est marquée par les courants de l'engagement sociopolitique et de l'esthétisme.

Quelles sont les sources d'inspiration de la littérature haïtienne durant les années d'apprentissages : 1830-1890 ?

Durant cette période, les écrivains de la littérature haïtienne puisent leur inspiration dans la littérature française. Ils cherchent notamment à imiter les poètes tels que Lamartine ou des écrivains comme Victor Hugo. Il s'agit du mimétisme littéraire qui engendre des courants littéraire de pseudo classicisme.

Quels sont les écrivains qui émergent durant la période 1901-1910 ?

Les quatre romanciers qui émergent durant la période 1901-1910 sont :

Frédéric Marcelin, Justin Lherison, Antoine Innocent et Ferdinand Hibbert.

Quel rôle Jean Price-Mars a-t-il joué au niveau du retour aux sources de la littérature haïtienne ?

Jean Price-Mars est l'initiateur de l'indigénisme haïtien. Il commence par secouer le « bovarysme » collectif haïtien. Ensuite il affirme qu'Haïti est constitué d'une culture Afro-latino. L'héritage africain sera célébré à travers la Négritude et la part latine sera identifiée dans la culture locale. Il publie un texte qui tient lieu de manifeste de l'indigénisme dans *Ainsi parla L'oncle*.

La littérature des Antilles-Guyane

Quelles sont les similarités la littérature haïtienne celle des Antilles-Guyane ?

Ces deux littératures ont des populations essentielles d'origine africaine, déportées en Amérique du Sud à cause de l'esclavage ; le mouvement de la Négritude tant littéraire que culturelle a marquée ces deux espaces ; linguistiquement le créole cohabite dans ces espaces avec le français.

Donnez les dates de l'arrivée de Christophe Colomb dans les trois territoires des Antilles-Guyane ?

Christophe « découvre » la Guadeloupe en 1493, la Guyane en 1499 et la Martinique en 1502.

Pourquoi n'a-t-il eu de production littéraire locale durant l'esclavage ?

Durant l'esclavage, il était interdit d'apprendre à lire ou à écrire aux esclaves

Qui est Aimé Césaire ?

Aimé Césaire est martiniquais de nationalité, et c'est père fondateur du concept de la Négritude. Après avoir obtenu son baccalauréat et le "Prix de l'élève le plus méritant", il obtient une bourse et arrive à Paris en 1931 pour poursuivre ses études, qui le conduiront du lycée Louis-le-Grand à l'École normale supérieure. En 1934, il fonde la revue *l'Étudiant noir* avec Senghor, Damas, Sainville et Maugée. Anticolonialiste, il est l'un des principaux fondateurs du mouvement littéraire de la négritude. Il publie son premier texte *Le Cahier d'un retour au pays* en 1939. Ce texte poétique virulent et hermétique créera la renommée de Césaire avant qu'il ne publie des pièces théâtrales, des essais et d'autres poèmes.

Citez l'une des principales constances thématiques de la littérature des Antilles-Guyane ?

La quête identitaire paraît être l'une des principales constances de cette littérature, dans la mesure où le processus d'assimilation à la culture française par la colonisation a engendré un reniement de soi qui a provoqué une certaine aliénation comme l'atteste Frank Fanon. Bien les mouvements littéraires tel le retour à l'Afrique ancestrale à travers la Négritude, l'Antillanité et la Créolité laisse entrevoir clairement que la quête d'identité se poursuit au niveau littéraire et idéologique.

Que signifie DROM ?

Département et région d'outre-mer

La littérature de l'Afrique Sub-saharienne

Quel événement sonne le glas de la littérature traditionnelle africaine ?

La rencontre foudroyante avec l'Occident au XVe siècle, l'esclavage et la colonisation ont sonné le glas d'une Afrique Sub-saharienne qui avait été jusqu'alors marquée du sceau de la littérature traditionnelle ou orale (épopées, légendes, mythes, contes, proverbes, etc.).

Quel est le premier courant de la littérature francophone africaine ? Qui sont ses promoteurs ?

C'est la littérature coloniale, elle est essentiellement le fait des colons français vivants en Afrique ou y ayant séjourné pendant un certain temps.

Quel est l'ambition de ce courant littéraire ?

Ils définissent clairement leurs objectifs :

*« Notre programme répond incontestablement aux nécessités de la politique coloniale de la France [...]. Nous avons conquis le sol, nous parvenons à aménager, nous y faisons régner l'ordre et la paix, nous parvenons à tirer sérieusement parti de ses ressources ; il nous reste à conquérir les âmes. La nécessité pour les représentants de la race parvenus à un degré supérieur de civilisation de porter tout leur effort sur l'étude attentive des caractéristiques des races moins évoluées, de se rendre compte le plus exactement possible des réactions,*

*souvent si imprévues, que produisent sur elle les mesures prises à leur égard, de comprendre, en un mot, et dans le sens général du terme, l'âme l'indigène. C'est à cette œuvre indispensable que la Revue « OUTRE-MER » se propose de collaborer [sic]»*

Quelle l'œuvre africaine qui va engendrer véritablement la rupture de ton avec la littérature coloniale ?

C'est *Ville cruelle* d'Eza Boto, publié en 1954. Cette œuvre virulente ouvre le procès de la colonisation en Afrique francophone.

Quel est l'impact des indépendances des années 60 sur l'espace géopolitique francophone africain ?

Les années 60 marquent le passage aux indépendances africaines. Avant d'accéder à ce statut, l'Afrique francophone est morcelée en Afrique équatoriale française et Afrique occidentale française. L'accession à la souveraineté engendre de fait non seulement la naissance des États, mais aussi et surtout l'existence des littératures dites nationales pour chaque pays. Désormais, l'espace francophone sur le continent regroupe les pays suivants : Burkina Faso, Cameroun, Centrafrique, Congo (Brazzaville), République démocratique du Congo (Kinshasa), Côte d'Ivoire, Gabon, Guinée (Conakry), Mali, Niger, Rwanda, Sénégal, Tchad, Mauritanie, Benin et Togo

Quel est l'actuel courant littéraire francophone africain selon les critiques ?

La Migritude est l'actuel courant littéraire francophone africain, ce concept est un néologisme découlant de Négritude et Emigration. Les tenants de mouvement sont écrivains africain né en Occident ou y ayant émigré.

## **Activité autocorrective n° 2**

Extrait n°1 :

Ahmadou Kourouma, écrivain ivoirien, procède à la malinkisation du français. Voyons en quoi cela consiste :

Ce processus est amorcée dès le titre de son roman, car « Les soleils » n'existe pas en français « de France ». Le seul cas de figure d'une telle possibilité est en poésie. Tel le poète Verlaine dont l'un de ces poèmes a pour titre *Les soleils couchants*. En malinké, « un Soleil » signifie « un jour », au pluriel « les soleils » signifie « une saison » et par extension, « une période ». Il résulte donc que le titre « Les soleils des indépendances » signifie « la période des indépendances ». Passons à la première phrase de l'extrait : « Il y avait une semaine qu'avait fini dans la capitale Koné Ibrahima, de race malinké, ou disons-le en malinké : il n'avait pas soutenu un petit rhume... ». Cette première phrase évoque la mort du héros, en recourant une fois de plus, non pas aux structures de la grammaire française, mais plutôt à celles du malinké. Le récit du périple de « l'ombre » du défunt est effectué selon les mêmes stratégies linguistiques. « L'ombre » représenterait dans d'autres cultures « l'âme » ou « le souffle de vie » du défunt. A cause de toutes ces particularités, *Les soleils des indépendances* se classe linguistiquement sous le registre de l'interlangue. Selon les registres de la langue française, l'interlangue fait parti du registre familier.

Par ailleurs, on aurait pu commencer cette analyse par le titre du chapitre : « *Le molosse et sa déhontée façon de s'asseoir* » qui opère une entorse à la langue française du point de la norme. Sur le plan du lexique, « éhonté » existe bel et bien en français, mais pas « déhonté ». Ahmadou Kourouma l'a forgé par dérivation « éhonté » signifierait ici impudent, cynique, effronté.

Extrait n° 2 :

Glissant, à travers cet extrait de *La case du commandeur*, quant à lui, procède à une créolisation de la langue française. L'usage du français tel qu'il apparaît dans son écriture reflète davantage le parler des Caraïbes. La langue de Glissant contient des aspects qui sont propres à la culture antillaise ou créole telle qu'ils se manifestent aux Caraïbes. Les expressions comme « final de compte », « empan de terre », « l'herbe à ver », « quoi les moi et noueraient comme des cordes, aussi mal amarrées que les dernières cannes de fin de jour » entre autres constituent des usages particuliers que l'auteur fait du français ou de la langue telle qu'elle se parle en Martinique. Ainsi, « final de compte » revoit en fait à l'expression « enfin de compte » ; « empan » est une ancienne unité de mesure ayant comme base la largeur d'une main ouverte ; « l'herbe à ver » est un type de plante local en Martinique ; « quoi les moi [...] de jour » est une comparaison tirée de la plantation de cannes à sucre où l'on joint ensemble des cannes à sucre pour en faire des fagots. En outre, l'écriture de

Glissant recèle d'autres ressources qui la rende hermétique et difficile d'accès pour le public non averti. Ce paragraphe introductif contient deux phrases, la première est d'une longueur moyenne et la seconde est constituée de plus de douze lignes, ce qui ne facilite pas la lecture. A ce propos, Glissant affirme dans une de ces interviews qu'il écrit pour une génération de lecteurs à venir, autrement dit, la présente génération ne saurait le comprendre. Le texte de cet écrivain se classe parmi ceux qui utilisent l'interlangue, mais à un niveau inférieur à celui Kourouma par exemple.

Extrait n°3 :

Mongo Béti, dans cet extrait du *Pauvre Christ de Bomba*, fait usage d'une langue française châtiée, soutenue. En ce sens que, le narrateur, Denis, est un adolescent qui accompagne le prêtre (R.P.S) durant ces tournées. Vu son âge et le contexte colonial de l'époque, le niveau de langue de Denis devrait être quelconque, sinon médiocre. Toutefois, tel n'est pas le cas, vu l'usage de l'inversion comme : « Aussi n'ai-je pas assisté à la messe à la séance des palabres qui se tient après. », des expressions telles que « avoir pris ombrage ». Ce texte relève donc de la catégorie des écrivains francophones puristes dont le texte est écrit de telle sorte qu'un français puisse accéder à son contenu sans la moindre difficulté.



## **Annexe 4 - Module 1 : Retenir**

Voici les points importants à retenir :

La langue française s'est répandue dans les territoires appelés aujourd'hui espaces francophones par le biais de la colonisation, en ce qui concerne Haïti, les Antilles-Guyane, l'Afrique Sub-saharienne en particulier.

Les littératures d'expression française naissent durant l'ère coloniale dans des sociétés prédominées par la littérature traditionnelle ou orale. Si, au début, elles semblent se plier aux projets de l'empire, très vite elles vont s'en détourner pour se lancer dans la dénonciation de l'oppression coloniale et amorcer ainsi les luttes de libération nationales.

Historiquement, Haïti est la première colonie française à avoir pu arracher son indépendance au prix d'une Révolution menée par des esclaves en 1804. De fait, ce pays détient plus de deux cent ans d'histoire littéraire francophone intimement liée aux péripéties sociopolitiques qu'a connu cette première république noire.

La littérature des Antilles-Guyane produite par les natifs des îles Caraïbes date de l'après abolition de l'esclavage, compte tenu du fait que, durant cette époque, les esclaves ont été maintenus à dessein dans l'illettrisme.

Dans les années 30, la rencontre d'Aimé Césaire, de Léopold Senghor et de Damas en France donnera naissance au vaste mouvement culturel, idéologique et littéraire de la Négritude. Elle alimentera les débats et la production littéraire d'Haïti, des Antilles-Guyane et du continent africain.

Les poétiques de l'Antillanité et de la Créolité succéderont à la Négritude aux Caraïbes ; en Afrique sub-saharienne c'est la Migritude.

Ecrire, pour être lu par qui ? Telle est la question cuisante à laquelle les écrivains francophones sont confrontés depuis leur origine. La sécularité de l'oralité, les barrières linguistiques et économiques rendent quasiment impossible la consommation du livre par l'homme de la rue. Par conséquent, c'est l'Occident qui consacre ces hommes de lettres par le biais de l'Académie française et des prix littéraires.

Etranger à la langue française, l'écrivain francophone a une relation problématique avec cette langue à cause surtout des séquelles liées à la colonisation ou à son institutionnalisation. Le concept de « surconscience linguistique » a été utilisé par Lise Gauvin pour désigner l'interaction langue/littérature chez les écrivains francophones.

## Annexe 5 - Module 1 : Pour aller plus loin

**Vous pouvez consulter l'ouvrage suivant :**

Kesteloot, Lilyan (2001), *L'histoire de la littérature négro-africaine*, Karthala, Paris, [20 janvier 2010],  
[http://books.google.co.za/books?id=mILSu\\_PmT2kC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=L%E2%80%99histoire+de+la+litt%C3%A9rature+n%C3%A9gro-africaine-&source=bl&ots=TvycJLv6km&sig=2fotREe-mfnfyIZlmmLKb8lPAnk&hl=en&ei=IT43TdygBoHLswaikqSBAQ&sa=X&oi=book\\_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDgQ6AEwAw#v=onepage&q=L%E2%80%99histoire%20de%20la%20litt%C3%A9rature%20n%C3%A9gro-africaine-&f=false](http://books.google.co.za/books?id=mILSu_PmT2kC&pg=PA5&lpg=PA5&dq=L%E2%80%99histoire+de+la+litt%C3%A9rature+n%C3%A9gro-africaine-&source=bl&ots=TvycJLv6km&sig=2fotREe-mfnfyIZlmmLKb8lPAnk&hl=en&ei=IT43TdygBoHLswaikqSBAQ&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=4&ved=0CDgQ6AEwAw#v=onepage&q=L%E2%80%99histoire%20de%20la%20litt%C3%A9rature%20n%C3%A9gro-africaine-&f=false) [19 janvier 2011].

## Annexe 6 - Module 2 : Exemples d'initiation à la lecture littéraire 1

### Activité Niveau A2

L'enseignant pourra fournir aux apprenants des informations concernant l'auteur de la nouvelle *Les voix du jour et de nuit* de Papa Diop. Cet auteur d'origine sénégalaise est actuellement chercheur à l'université de Bayreuth où il vit depuis 1982. Il est né à Saint-Louis au Sénégal. Il a été lauréat du Concours général de Philosophie du Sénégal en 1972. Docteur de 3e cycle en littérature comparée, il a écrit plusieurs articles de critique littéraires dans *Ethiopiques*, *L'Afrique littéraires* et les *Komparatistische Hefte*.

Diop, Samba Papa(1985), « Les voix du jour et de nuit » in Niane, A.M., *L'étrangère*.

Extrait des pages 97 à 114.

*« Je suis arrivé en Bretagne il y a un peu plus d'un an aujourd'hui. Le gros d'une classe est venu m'accueillir à la gare de Saint-Brieuc. Ils sont blonds, bruns et, presque tous, du moins, les garçons boutonneux. Fraîches et belles, les filles ! Leurs noms m'ont tout de suite plu : Catherine, Florence, Martine, Brigitte, Françoise...j'ai retenu parmi les noms des garçons ceux de Paul, Jacques, Bernard et Jean-Luc. Je me sens d'emblée adopté. J'ai la poignée de main énergique. Les filles me trouvent un léger accent. Cela ajouterait à mon charme, à en croire Martine :*

*Ce n'est pas ici qu'on te reprochera de parler le français avec un quelconque accent. Pour nous, cette langue est celle des unificateurs de la France. Le français n'est pas notre langue. Ah ! Martine ! Une de mes futurs meilleures camarades de classe. Un esprit tout à fait équilibré. Forte en latin et en langues, en général. Martine ne ressemble qu'à elle-même. Ces classes préparatoires sont impossibles. On y travaille comme des fous. En m'associant à toi je suis à peu près sûr d'arriver à quelque chose.*

*Il vaut mieux attendre la remise de notre dernière dissertation. Je ne suis pas très satisfaite de moi.*

*Voilà comment, un mois après le début de cours, nous avons lié amitié, Martine et moi ».*

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

Qui parle ?

A qui ?

De quoi ?

Où se déroule l'action ?

Port-au-Prince

Dakar

Nice

Bretagne

Cet extrait vous donne-t-il l'envie de lire la suite de cette nouvelle? Si oui, sinon, pourquoi ?

University of Cape Town

## Annexe 7 - Module 2 : Exemples d'initiation à la lecture littéraire

### Activité Niveau B1

L'enseignant pourra fournir aux apprenants des informations concernant l'auteur de l'extrait, Henri Lopes, qui est un enseignant de carrière, mais actuellement ambassadeur du Congo Brazzaville en France.

Lopes, Henri (1982) *Le Pleure-Rire*

Extrait de la page 57

« Qui oubliera l'entrée du maréchal Hannibal-Ideloy Bwakamabé Na Sakkadé, président de la République, chefs de l'Etat, président du Conseil des ministres, président du Conseil national de Résurrection nationale, père créateur du Pays, titulaire de plusieurs portefeuilles ministériels à citer dans l'ordre hiérarchique sans en oublier un seul, fils de Ngakoro, fils de Fouléma, fils de Kiréwa, la poitrine de tout coloré et étincelante de plusieurs étages de décorations, au son du fameux Quand Tonton descend du ciel, exécutée à l'harmonium par le curée de la paroisse de Saint-Dominique du Plateau ? Je le revois encore avancer, le visage sévère, comme un acteur pénétré de son rôle, insensible aux visages familiers reconnus dans la foule, assis sur un tipoye de velours aux couleurs du drapeau national, porté par les épaules de quatre Oncles des services de Monsieur Gourdain, tandis que ce dernier tenait un immense parasol écarlate au dessus de notre chef. Les applaudissements fusèrent spontanément, je vous l'assure. Je l'ai vu, de mes yeux vu, j'y étais. Tonton est un dictateur, d'accord, mais le peuple aime l'applaudir, comme s'il avait besoin de lui. Pourtant, le jeune compatriote ancien directeur de cabinet, ancien élève de sciences Po, ne cesse d'affirmer que le peuple souffre de sa tyrannie ; que le peuple se réveillera, car le peuple aime la révolution et qu'il a des traditions de résistance à l'oppression : que le salut du Pays réside dans le peuple seul ; qu'il n'y a pas de sauveur suprême ; que le peu...Pourtant, je vous le jure en me coupant le cou de l'index, il ya des moments où le peuple ovationne Tonton avec la même spontanéité que s'il s'agissait du roi Pelé.

*Applaudissements et rires, je vous dis, tandis que notre Chef bénissait la salle de sa queue de lion, un sourire ravi au milieu de la face. Applaudissements et rires, je vous dis personne ne s'y attendait. Il y eut bien un moment de suspens quand il fut sur le point de poser le pied à terre, mais tout se passa bien, ce qui fit repartir les applaudissements et les wollé, wollé, woi, woi, de plus belle. Tonton, lui continuait d'agiter sa queue de lion au-dessus de sa tête, comme une clochette qui s'est emballée, puis donnait l'accolade à chacun de ses paris, répondant à leurs félicitations, affirmant que ce n'était rien, ce n'était rien, non vraiment rien. Au mouvement de ses lèvres, ses familiers se doutaient qu'il leur donnait du « cher parent » et les inondait de « merci ». Hésitation d'abord, puis, l'atmosphère africaine l'emportant, il gratifiait du même traitement les représentants des chefs d'Etats absents. Les embrassades terminées, Tonton, avec des gestes de chef d'orchestre, fit signe à la salle de s'asseoir et de se taire ».*

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

1. Identifiez les différentes fonctions du maréchal Hannibal-Ideloy.
3. Quelle est l'attitude du peuple vis-à-vis de ce son président ?
4. Quels sont les sentiments que le narrateur nourrit à l'égard de Tonton ?
5. Faites le portrait de Tonton, et dites, selon vous, comment le peuple pourrait envisager sa libération.
6. Que pensez-vous de la gestion des états africains au regard de ces présidents ?

## Annexe 8 - Module 2 : Exemples d'initiation à la lecture littéraire

### Activité Niveau B2

Cheik, Hamidou Kane, (1961) *L'aventure ambiguë*.

Extrait du chapitre 5 de la page 124 à 127.

Suite à la conquête coloniale de sa région par les Français, Samba Diallo a été retiré de l'école coranique afin de recevoir une éducation occidentale à l'école française. Il ira ensuite poursuivre des études philosophiques en occident. Durant son séjour, il fréquente Martial le pasteur et la famille de ce dernier.

« -Vous vous destinez donc à l'enseignement ?

*Peut être enseignerai-je en effet. Tout dépendra de ce qu'il sera devenu de moi au bout de tout de cela. Vous savez notre sort à nous autres, étudiants noirs, est un peu celui de l'estafette. Nous ne savons pas, au moment de partir de chez nous, si nous reviendrons jamais.*

*Et de quoi dépend ce retour ? demanda Pierre.*

*Il arrive que nous soyons capturés au bout de notre itinéraire, vaincus par notre aventure même. Il nous apparaît soudain que, tout au long de notre cheminement, nous n'avons passé cesser de nous métamorphoser, et que nous voilà devenus autres. Quelquefois, la métamorphose ne s'achève même pas, elle nous installe dans l'hybride et nous y laisse. Alors, nous nous cachons, remplis de honte.*

*je ne crois pas que vous éprouverez jamais cette honte, quant à vous, ni que vous vous perdrez, dit le pasteur, en souriant avec beaucoup de douceur. Je crois que vous êtes de ceux qui reviennent toujours aux sources.*

*N'est-ce pas d'ailleurs cet attrait des sources qui vous a orienté vers la philosophie ?*

*Samba Diallo hésita avant de répondre.*

*Je ne sais pas, dit-il finalement. Quant j'y réfléchis maintenant, je ne puis m'empêcher de penser qu'il y a eu aussi un peu de l'attrait morbide du péril. J'ai choisi l'itinéraire le plus susceptible de me perdre.*

*Pourquoi ? interrogea encore Pierre. Est-ce par volonté de défi ?*

*Ce fut le pasteur qui répondit, s'adressant à Samba Diallo.*



*Non, je crois que c'est par honnêteté. N'est-ce pas ? Vous avez choisi de nous connaître par ce qui vous est apparu le plus caractéristique, le plus fondamental. Mais, je voulais vous demander : ce que vous avez pu percevoir de l'histoire de notre pensée vous est-il apparu radicalement étranger, ou bien vous êtes-vous un peu reconnu, tout de même ? »*

Lisez le texte et répondez aux questions suivantes :

Selon vous de quel genre romanesque s'agit-il ?

Pouvez-vous devinez où se déroule l'action ?

Combien de personnes interviennent dans cet extrait ? Quelle est leur filiation ?

Que voudrais dire Samba Diallo par cette phrase « J'ai choisi l'itinéraire le plus susceptible de me perdre »

Faites des hypothèses sur la suite du roman.

Est-ce que vous pensez qu'il faut avoir honte de son hybridité ?

Êtes-vous de ceux qui retournent toujours aux sources ?

Avez-vous déjà été à la rencontre d'une autre culture, est-ce qu'elle vous a paru radicalement étrangère ?

Vous êtes vous un peu reconnu tout de même ?

Quelle différence faites-vous entre l'hybridité et le métissage culturel ?

Commentez et discuter ces propos.

« Vous vous destinez donc à l'enseignement ?

Peut être enseignerai-je en effet. Tout dépendra de ce qu'il sera devenu de moi au bout de tout de cela. Vous savez notre sort à nous autres, étudiants noirs, est un peu celui de l'estafette. Nous ne savons pas, au moment de partir de chez nous, si nous reviendrons jamais ».

A la lumière des propos ci-dessus, avez-vous déjà entrepris une approche interculturelle envers une autre culture, si oui laquelle et comment ?

*« Vous avez choisi de nous connaître par ce qui vous est apparu le plus caractéristique, le plus fondamental. Mais, je voulais vous demander : ce que vous avez pu percevoir de l'histoire de notre pensée vous est-il apparu radicalement étranger, ou bien vous êtes-vous un peu reconnu, tout de même ? »*

## Annexe 9 - Module 2 : Exemples d'activité de production écrite à partir de textes

### Activité Niveau A1-A2

Oyono, Ferdinand (1956), *Une vie de Boy*.

Extrait du premier chapitre 1 de la page 15 à 23.

Camerounais de nationalité, Ferdiand Oyono est né en 1929 à Ebolowa. Il a fait ses études secondaires et supérieures en France. Il est diplomate. Il a écrit trois romans sur l'époque de la colonisation en Afrique centrale. *Une vie de boy* présente le journal de Toundi qui est un jeune garçon qui a quitté sa famille pour vivre avec les prêtres catholiques à la Mission de Dangan.

« *Le journal de Toundi*

Août, [sic]

*Maintenant que le révérend père Gilbert m'a dit que je sais lire et écrire couramment, je vais pouvoir tenir comme lui un journal [...].*

*Je m'appelle Toundi Ondounda. Je suis le fils de Toundi et de Zama. Depuis que le père m'a baptisé, il m'a donné le nom de Joseph. Je suis Maka par ma mère et Ndjem par mon père [...].*

*Maintenant que je suis à la Mission catholique de Saint-Pierre de Dangan, je me réveille tous les matins à cinq heures, et même plus parfois quand les prêtres sont à la mission. Je sonne Jésus, la petite cloche suspendu à la sacristie, puis j'attends le premier père pour la messe. Il m'arrive de servir deux ou trois ou quatre messes par jour ».*

Lisez le journal de Toundi et écrivez le vôtre en 100 mots.

### Activité Niveau B1

Bâ, Mariama (1986), *Une si longue lettre*.

Extrait du premier chapitre de la page 7.

« *Aissatou,*

*J'ai reçu ton mot. En guise de réponse, j'ouvre ce cahier, point d'appui dans mon désarroi : notre longue pratique m'a enseigné que la confiance noie la douleur.*

*Ton existence dans ma vie n'est point hasard. Nos grand-mères dont les concessions étaient séparées par une tapade, [sic] échangeaient journallement des messages. Nos mères se disputaient la garde de nos oncles et tantes. Nous, nous avons usé pagnes et sandales sur le même chemin caillouteux de l'école coranique. Nous avons enfoui, dans les même trous, nos dents de lait, implorant Fée-Souris de nous les restituer plus belles.*

*Si les rêves meurent en traversant les ans et les réalités, je garde intacts mes souvenirs, sel de ma mémoire [sic] ».*

Lisez cette lettre et inspirez-vous d'elle pour en écrire une autre contenant une confidence entre 75 et 100 mots.

Activité Niveau B2

Laye Camara (1953), *L'Enfant noir*.

Extrait du premier chapitre e la page 9.

*« J'étais enfant et je jouais près de la case de mon père. Quel âge avais-je en ce temps-là ? Je ne me rappelle pas exactement. Je devais être très jeune encore : cinq ans, six ans peut-être. Ma mère était dans l'atelier, près de mon père, et leurs voix me parvenaient, rassurantes, tranquilles, mêlées à celles des clients de la forge et au bruit de l'enclume. Brusquement j'avais interrompu de jouer, l'attention, toute mon attention, captée par un serpent qui rampait autour de la case, qui vraiment paraissait se promener autour de la case ; et je m'étais bientôt approchée. J'avais ramassée un roseau qui trainait dans la cour - il en trainait toujours, qui se détachaient de la palissade de roseaux tressée qui enclôt notre concession et, à présent, j'enfonçais ce roseau dans la gueule de la bête. Le serpent ne dérobait pas : il prenait goût au jeu ; il avalait lentement le roseau [...] »*

Lisez cet extrait du roman de Camara Laye et écrivez à votre tour un souvenir d'enfance en un texte de 100 mots.

## Annexe 10 - Module 2 : Exemples d'activité de production orale à partir du texte littéraire

### Activité Niveau A1-A2

Dodo, Jean (1993) « Offrande » in *Poésie de Côte d'Ivoire*.

Extrait de la page 211.

Offrande

« *Je suis la nuit*

*Tu es le jour*

*L'un explique l'autre*

*Tu ne peux être sans moi*

*Prends-moi la main*

*Marchons sur la route longue*

*Vers la définition d'un humanisme nouveau [...] ».*

L'enseignant lit tout d'abord l'extrait du poème à fin de le faire entendre et sentir par les apprenants. Il demande ensuite aux apprenants de lire le poème à haute voix et d'exprimer ce qu'ils ressentent. L'enseignant éclaire les apprenants sur le débat concernant le poème.

### Activité Niveau B1-B2

Pliya, Jean (1971) *L'arbre fétiche*.

Extrait de la page 62.

« Dans la brousse, nous les paysans, nous nous demandons si l'indépendance n'est pas un échec, puisque ni le commerce ni l'agriculture ne rapportent plus d'argent ».

Commentez et discutez en binôme cette citation en utilisant des exemples des pays précis. Vous présenterez votre travail à l'ensemble de la classe.

## **Annexe 11 - Module 2 : S'exercer**

### **Activité autocorrective n°5**

Faites une comparaison du statut de la littérature dans les méthodes traditionnelle, directe, SGAV, l'approche communicative et la perspective actionnelle.

### **Activité autocorrective n°6**

#### **Répondez aux questions suivantes :**

1. Quelles sont les spécificités du texte littéraire identifiées par Tagliante ?
2. Dans les manuels de FLE, quel est le rapport entre littérature et niveau de langue des apprenants ?
3. Quelles sont les types d'exercices auxquels les genres littéraires donnent lieu dans les manuels de FLE ?
4. D'après l'enquête de Riquois, quelles sont les activités associées aux genres romanesques et théâtrales dans les manuels de FLE ?
5. Quelles sont les possibilités que l'on peut envisager pour intégrer le texte littéraire en classe de langue ?
6. En quoi consiste l'initiation à la lecture polysémique ?
7. Quels paramètres faut-il prendre en considération durant l'initiation à la littérature polysémique ?
8. Quel est l'objectif ultime de l'initiation à la lecture polysémique ?
9. Quels sont les types d'activité au niveau de la production écrite qui peuvent permettre l'intégration du texte littéraire en classe de langue ?
10. Quelles sont les activités auxquelles l'intégration du texte littéraire peut donner lieu au niveau de la production orale ?
11. A la lumière de l'article de Snyman, quelles sont les phases à suivre pour exploiter le texte littéraire comme agent de médiation interculturelle ?

### **Activité autocorrective n°5**

Dans la méthode traditionnelle, le texte littéraire se retrouve à toutes les étapes de l'enseignement/apprentissage de la langue. Avec la méthode directe il perd son prestige et est relégué au second plan compte tenu de l'émergence de l'oralité en classe de FLE. La méthode SGAV donne le statut de document authentique au texte littéraire, utilisé essentiellement pour

les cours de civilisation et de culture. L'approche communicative, tout en considérant le texte littéraire comme document authentique, va cependant accorder davantage d'espace à ce dernier, au point d'en faire un support de cours et un document déclencheur. En outre, le texte littéraire est utilisé pour l'explication de texte, la production écrite ou orale. L'approche actionnelle réhabilite la littérature. Dans la mesure où elle s'inscrit dans le CECR pour les langues qui propose une approche qui prend en compte la littérarité et la polysémie du texte littéraire.

### **Activité autocorrective n°6**

#### **1. Quelles sont les spécificités du texte littéraire identifiées par Tagliante ?**

Tagliante montre que le texte littéraire a un statut différent :

« Par de-là la quête du sens, il faudra faire dégager ce qui en fait la spécification linguistique et culturelle, il faudra cerner la littérarité. La méthodologie dépendra essentiellement :

- de la nature du texte (prose ou poésie)
- du genre littéraire auquel il se rattache : récit romantique, nouvelle, roman, théâtre, poésie ;
- des dimensions du texte et de son degré de complétude : texte intégral ou extrait » (1999 : 171).
- Faites une comparaison du statut de la littérature dans les méthodes traditionnelle, directe, SGAV, l'approche communicative et la perspective actionnelle.

#### **2. Dans les manuels de FLE, quel est le rapport entre littérature et niveau de langue des apprenants ?**

L'espace accordé à la littérature dans les manuels de FLE paraît proportionnel au niveau de langue des apprenants; plus leur niveau est élevé, moins ils sont supposés avoir de difficultés face aux textes littéraires, d'où un grand pourcentage de textes littéraires au niveau avancé.

#### **3. Quelles sont les types d'exercices auxquels les genres littéraires donnent lieu dans les manuels de FLE ?**

Exercices de compréhension, questions de lexique et exercices d'expression écrite constituent les trois activités auxquelles le genre romanesque donne lieu le plus souvent dans les manuels de FLE.

4. D'après l'enquête de Riquois, quelles sont les activités associées aux genres romanesques et théâtrales dans les manuels de FLE ?

Le genre romanesque se voit fréquemment associé à un triptyque d'activités récurrentes composées d'exercices de compréhension, de questions de lexique et d'exercices d'expression écrite ou de pastiche. Dans cette configuration, l'apprenant accède au texte progressivement et peut valider ou corriger sa compréhension. Les questions de lexique sont généralement liées aux questions de compréhension et, dans un troisième temps, l'apprenant réutilise ces informations et peut se les approprier par des exercices qui lui permettent de s'exprimer plus librement. Quand ce triptyque est absent, la compréhension du texte est sous-entendue et aucune question n'est posée à ce sujet dans le manuel. L'enseignant peut vérifier si le texte est compris, mais le livre du professeur l'incite rarement à le faire, car dans ce cas, les exercices proposés portent sur la grammaire et la conjugaison, ou présentent des textes à trous à compléter. Le contenu du texte n'a donc aucune importance. Le genre théâtral est le lieu d'une prise de parole différente. Les lectures à voix haute, les exercices de pastiche ou les réflexions collectives sur les décors et la mise en scène invitent à mettre en place des activités où la structure de la classe est bouleversée. La communication ne se fait plus uniquement par la langue, mais fait intervenir le corps en libérant la parole des apprenants. Contrairement à l'exercice du jeu de rôle, le texte est là, il reste à l'interpréter, et non à inventer.

5. Quelles sont les possibilités que l'on peut envisager pour intégrer le texte littéraire en classe de langue ?

Comme possibilités d'intégration de la littérature en classe de langue, nous pouvons envisager l'initiation à la lecture polysémique, la production écrite et orale et l'axe interculturel.

6. En quoi consiste l'initiation à la lecture polysémique?

Elle consiste à se servir du texte littéraire en le proposant sous forme d'une activité devant permettre d'initier les apprenants à la lecture. Il s'agit tout d'abord d'éclairer ces derniers sur la nature des différents genres littéraires (conte, épopée, poésie, nouvelle, roman, théâtre, journal etc.). Ainsi instruits sur les indices paratextuels, ils pourront dès lors mieux anticiper le processus de lecture. Ensuite, il s'agit de les aider à deviner non pas seulement « le sens » du texte, mais les différentes hypothèses de sens possibles. De par sa polysémie, le texte littéraire a en effet plusieurs sens, variant selon la sensibilité et l'expérience personnelle de chaque lecteur, voire de chaque lecture effectuée. Le rôle de l'enseignant durant une telle activité consistera, non pas à imposer son sens, mais à

orienter les apprenants, à les aider à mieux formuler leurs hypothèses de sens. De par son cadre moins normatif, une telle activité pourrait être plus ludique et être à même de susciter plus spontanément le plaisir de texte dont parle Barthes.

7. Quels paramètres faut-il prendre en considération durant l'initiation à la littérature polysémique ?

Pour qu'une telle intégration du texte littéraire en classe de FLE puisse être fructueuse, l'on devrait tenir compte de certains paramètres tels que le contexte d'enseignement et le niveau linguistique des apprenants. Le contexte d'enseignement doit être pris en compte parce que, selon les contextes, les apprenants auront différents besoins et les textes littéraires susceptibles de captiver leur attention seront donc également différents. Le niveau de langue des apprenants permettra de déterminer le choix des textes, de même que l'approche à adopter pour aborder la lecture.

8. Quel est l'objectif ultime de l'initiation à la lecture polysémique ?

L'objectif ultime de la lecture littéraire est de permettre aux apprenants d'acquérir la compétence de lecture tout en permettant à leur créativité et à leur liberté de s'exprimer sans limite. Si, au début, il peut s'avérer nécessaire d'aiguillonner l'attention des apprenants par des questions, l'exposition à différents genres et différents auteurs, lorsque ces derniers ont pris goût à la lecture des textes littéraires en langue étrangère, l'enseignant devra simplement se mettre à leur écoute, que se soit pour des échanges sur leurs impressions de lecture ou pour répondre aux questions qu'ils lui poseront. Ainsi, à ce stade, n'est-il guère nécessaire de soumettre un questionnaire de lecture aux apprenants. La lecture du texte devrait suffire pour créer le dialogue entre le livre les apprenants et l'enseignant.

9. Quels sont les types d'activité au niveau de la production écrite qui peuvent permettre l'intégration du texte littéraire en classe de langue ?

En ce qui concerne la production écrite, la lecture d'un texte littéraire pourrait engendrer plusieurs types d'activité d'écriture. Premièrement, après la lecture d'un extrait littéraire, l'on peut demander aux apprenants d'imaginer la suite de l'intrigue et de produire différentes hypothèses par écrit. Deuxièmement, la lecture d'un texte littéraire peut donner lieu à des exercices de styles, où les apprenants s'inspirent du style de l'auteur pour écrire un conte ou une nouvelle par exemple. On peut également envisager la réécriture, autrement dit la parodie de l'écriture d'un auteur que l'on vient de lire. On peut enfin proposer aux apprenants de faire un exposé thématique après la lecture d'une œuvre littéraire. Si les apprenants ont déjà un niveau de langue avancé, on peut aussi leur



proposer la première phrase d'une œuvre littéraire et leur demander d'écrire une suite possible.

- 10.** Quelles sont les activités auxquelles l'intégration du texte littéraire peut donner lieu au niveau de la production orale ?

Ces activités recoupent sensiblement les activités auxquelles le théâtre donne lieu dans les manuels de FLE comme l'a démontré Estelle Riquois dans son enquête. On pourrait y ajouter le jeu de rôle suite à la lecture d'un dialogue romanesque et le débat d'idées suite à la lecture d'un extrait. La lecture peut aussi déboucher sur le résumé oral des idées principales et secondaires du texte.

- 11.** A la lumière de l'article de Snyman, quelles sont les phases à suivre pour exploiter le texte littéraire comme agent de médiation interculturelle ?

Il est possible de se servir du texte littéraire comme d'un agent de médiation interculturelle. Afin d'atteindre cet objectif en classe de langue, il importe de suivre les différentes étapes procédurales que Snyman a conçues, la préparation à la lecture, la compréhension détaillée, l'interprétation et la réflexion, l'observation des différences et ressemblances culturelles, la réflexion sur sa propre culture, le dépassement de sa propre culture pour rencontrer l'autre et la promotion de l'interculturel. Analyser selon une telle perspective, le texte littéraire favorise le dialogue des cultures et permet aux apprenants d'acquérir une compétence interculturelle, tout en les familiarisant avec la notion d'altérité.

## **Annexe 12 - Module 2 : Retenir**

### **Voici les points importants à retenir :**

La littérature a connu son âge d'or au sein de la méthode traditionnelle.

Le statut de la littérature commence à s'effriter avec la méthode directe.

La littérature est totalement évacuée des méthodes MAO et MAV.

La méthode SGAV renoue avec la littérature en classe de langue, mais en l'anesthésiant sous la forme de document authentique servant à étudier la culture et la civilisation.

L'approche communicative accorde davantage d'espace à la littérature en laissant aux textes littéraires le rôle de document déclencheur. Cependant ils sont toujours considérés comme document authentique.

L'approche actionnelle et le CECR pour les langues réhabilite incontestablement la littérature au sein de la didactique des langues vivantes en soulignant ses spécificités (littérarité et polysémie) et en prônant leur exploitation dans la classe de langue.

L'intégration du texte littéraire en classe de langue peut donner lieu, entre autres, à la lecture polysémique, à des activités de production écrite et orale, ainsi qu'à des activités interculturelles.

## Annexe 13 - Module 2 : Aller plus loin

Il vous est vivement conseillé de lire, en complément de ce chapitre, les ouvrages et articles suivants :

EVERSON V. Enseigner la littérature par le biais de transculturel : connaissance de soi, découverte de l'autre. *French Studies in Southern Africa*, n° 35, 2005, pp. 1-26.

SEOUD, A. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Didier, 1997

SNYMAN E. L'écriture de soi pour promouvoir l'interculturel en classe de FLE : les racines en Afrique, les feuilles sur l'univers. *French Studies in Southern Africa*, numéro spécial, n°40, 2010, pp. 303-322.

Nous vous conseillons également de consulter les dossiers suivants :

Didactique de l'écrit et de la littérature en FLE, [19 janvier 2011], [http://www.edufle.net/-](http://www.edufle.net/-Didactique-de-l-ecrit-de-la-)

Littérature de langue française, [19 janvier],  
<http://www.francparler.org/dossiers/litterature.htm>

Littérature en classe de FLE, [19 janvier], [http://www.aplv-](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article413)  
[languesmodernes.org/spip.php?article413](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article413)

## **Annexe 14 - Chapitre 5 : Evaluations des apprentissages**

### **Module 1**

#### **Evaluation**

Dans les mondes francophones, par le biais de deux auteurs de votre choix, vous illustrerez les problématiques de la question du public et de l'écriture de l'écrivain francophone face à la langue française.

7 à 10 pages.

### **Module 2**

#### **Evaluation**

Elaborez des activités intégrant le texte littéraire en classe de langue.

#### **Evaluation sommative**

Choisissez un roman francophone, résumez-le en 250 mots et proposez des activités intégrant le texte en question en classe de langue.

## **Annexe 15 - Chapitre 5 : Evaluation du déroulement de la formation**

### **Questionnaire de satisfaction**

Vous venez de prendre part à la formation : perspectives d'enseignement de la littérature en classe de FLE. Cette enquête vise à apprécier votre niveau de satisfaction par rapport à cette formation et surtout à percevoir la façon dont elle vous a été utile. Vous trouverez ci-dessous un questionnaire synthétique d'une vingtaine de questions permettant d'aborder les points suivant:

#### **Environnement et moyens pédagogiques**

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | L'accueil.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2 | La salle de formation / la plate-forme Vula est appropriée.                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3 | Le matériel pédagogique distribué durant la formation est pertinent.              | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4 | Le matériel pédagogique permet de mieux comprendre les différents thèmes traités. | 1 | 2 | 3 | 4 |

#### **Organisation de la formation**

- |    |  |   |   |   |   |
|----|--|---|---|---|---|
| 5  | L'Information préalable au contenu permet d'avoir une vision d'ensemble du programme de formation.           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6  | Le contenu est adapté à mon niveau.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7  | Les objectifs de la formation décrivent clairement les compétences à développés.                             | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8  | Les activités proposées permettent d'atteindre ces objectifs.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9  | Les activités proposées sont ordonnées de façon logique.   | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10 | Les apports théoriques, les exemples et les applications pratiques sont équilibrés de manière satisfaisante. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11 | Le rythme de la formation me permet de suivre et de comprendre la substance des divers modules.              | 1 | 2 | 3 | 4 |

#### **Prestation du formateur**

- |    |   |   |   |   |   |
|----|---|---|---|---|---|
| 12 | Les consignes des activités sont clairement énoncées.                                       | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13 | Les explications, remarques données sont pertinentes et aident à surmonter les difficultés. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 14 | La prise en compte de l'hétérogénéité des apprenants est avérée.                            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15 | Le formateur sait utiliser l'équipement.  | 1 | 2 | 3 | 4 |

- 16 Le formateur fait un usage adéquat du forum, wiki, chat. 1 2 3 4
- 17 Le formateur présente les modules de formation de manière intelligible et structurée. 1 2 3 4
- 18 Le formateur encourage les stagiaires à poser des questions. 1 2 3 4
- 19 Le formateur prend du temps pour répondre aux questions. 1 2 3 4
- 20 Le formateur est accessible aux stagiaires pour des apartés/mise-aux-points. 1 2 3 4
- 21 Votre satisfaction globale. 1 2 3 4

22	Les points forts de cette formation
23	Les points faibles de la formation
24	Les remarques et suggestions complémentaires par rapports à la formation

## Annexe 16 - Chapitre 5 : Grille de diagnostic

Compétences à acquérir		Niveau de maîtrise de chacune de ces compétences		
		Reste à acquérir	En cours d'acquisition	Acquise
1	Connaitre ce qu'est la littérature, ses concepts majeurs (arts poétiques, genres littéraires, mouvements littéraires, etc.).			
2	Connaitre la littérature française et les littératures francophones.			
3	Connaitre les difficultés linguistiques auxquelles sont confrontés les écrivains francophones et la problématique à laquelle ces derniers font face par rapport à la question du public.			
4	Connaitre l'évolution du statut de la littérature dans les diverses méthodes didactiques du FLE (de la méthode traditionnelle à l'approche Actionnelle/Cadre européen commun de référence pour les langues).			
5	Connaitre les méthodes critiques d'analyse textuelle.			
6	Connaitre intégrer la littérature en classe de langue.			
7	Etre capable d'établir les spécificités du texte littéraire (polysémie, littérarité, etc.)			
8	Etre à mesure d'analyser un texte littéraire.			
9	Etre capable d'exploiter les particularités du texte littéraire pour			

	enseigner la langue, la culture et l'interculturalité en classe de FLE.			
10	Etre capable de mobiliser les capacités et les connaissances littéraires des apprenants pour faciliter leur accès aux sens du texte littéraire.			
11	Etre capable de mobiliser les capacités et les connaissances littéraires des apprenants pour faciliter leur accès aux sens du texte littéraire.			

University of Cape Town



## **Annexe 17 - Analyser le texte littéraire**

### **1.1 Introduction**

Le professeur de FLE devrait d'être en mesure d'accéder au sens littéraire du texte afin d'être en mesure de faire la différence entre ce texte et les autres types. Cette prise de conscience devrait être perceptible au niveau de l'exploitation pédagogique et l'intégration du texte littéraire en classe de FLE. L'accès au sens du texte littéraire n'allant pas de soi, la critique littéraire s'est constituée afin de faciliter l'analyse de ce dernier. Ceci d'autant plus que, contrairement à d'autres textes<sup>115</sup> qui brillent par leur transparence, le texte littéraire semble bien opaque. Il constitue un univers en soi, avec ses codes, ses normes ou rites qu'il importe de connaître préalablement afin d'être en mesure de décoder les signes linguistiques ou les symboles permettant d'accéder aux divers sens qu'il contient.

Dans cette partie, nous allons donc passer en revue diverses méthodes d'analyse de textes littéraires. Remarquons déjà que, compte tenu du facteur temps, de la complexité théorique et historique des méthodes critiques, notre propos sera sommaire et se fera à grands traits. Nous verrons tour à tour la sociocritique, la critique psychanalytique, la critique thématique et la critique postcoloniale.

### **1.2 Découvrir**

#### **1.2.1 La sociocritique**

##### **1.2.1.1 Préambule**

La sociocritique a pour projet l'explication du fait littéraire par les sociétés qui produisent ces littératures, les reçoivent et les consomment.

##### **1.2.1.2 Définition**

Le concept « sociocritique » a d'abord désigné une démarche d'interprétation historique et sociale des textes littéraires considérés globalement ou en tant que productions particulières. Mais aujourd'hui, dans certains cas, il renvoie à la sociologie du fait littéraire qui, en amont, implique les conditions de production de l'écrit ; et la sociologie de la réception qui, en aval,

---

<sup>115</sup> Nous avons par exemple les textes journalistiques, guides touristiques, recettes de cuisine, etc.

prend en charge la lecture, la diffusion, les diverses interprétations et l'intégration au programme scolaire ou culturel. Pour Claude Duchet (1990), la sociocritique consiste en l'étude du texte considéré principalement comme un lieu où se déroule et se noue une certaine sociabilité. Au-delà de ces nuances, la sociocritique signifiera la lecture de l'histoire, du culturel, du social et de l'idéologie dans le cadre particulier qu'est le texte littéraire.

### 1.2.1.3 La démarche ou principe de la lecture sociocritique

La lecture sociocritique est un processus dynamique complexe, dont Pierre Barbéris explique ainsi les grands moments :

*« La sociocritique est donc un mouvement qui ne s'opère pas uniquement à partir des textes fondateurs et d'archives mais à partir d'une recherche et d'un effort tâtonnant et découvreur qui invente un nouveau langage, fait apparaître de nouveaux problèmes et pose de nouvelles questions. La lecture sociocritique et socio-historique fait bouger l'Histoire et la sociologie en même temps qu'elle en tient compte comme disciplines et comme consciences déjà disponibles et répertoriées. C'est pourquoi elle ne saurait être un mode d'emploi débouchant dans un sens ultime, dans un dernier recours et dans un « après tout » réducteur. Elle est attentive à tout ce qui émerge de nouveau, et qu'elle contribue à faire émerger, dans l'Histoire et dans l'historiographie, dans la connaissance des mentalités, des diverses temporalités de L'HISTOIRE et des difficiles relations moi-HISTOIRE, et enfin dans la connaissance de l'évolution des manières d'écrire et de raconter. Parce que le moi est toujours un moi social et socialisé mais aussi parce qu'il ne se réduit pas à sa dimension sociologique quantitative, la sociocritique est un engagement dans la recherche des confluences et des contradictions. Aussi ne tire-t-elle jamais un trait final qui ferait du texte un produit fini, alors qu'aboutissement il est aussi point de départ et quelque chose qui n'existait pas avant : tout texte, toujours déterminé, est toujours aussi un nouveau déterminant. Si la lecture sociocritique a toujours une dimension politique, elle a toujours aussi une dimension existentielle : ce n'est pas seulement l'enfant qui « vit l'universel sur le mode du particulier » (Sartre), c'est aussi tout homme, avec sa psyché, donc avec son langage et avec ses langages »<sup>116</sup>.*

La lecture sociocritique d'un texte littéraire consiste donc à lire celui-ci sans perdre de vue les aspects socio-historiques, politiques et idéologiques qui le caractérisent. Outre ce principe de

---

<sup>116</sup> Barbéris (1990 : 154-155).

lecture, diverses lectures sociologiques du texte existent selon le courant sociologique choisi. Nous allons nous étendre sur le cas de Renée Balibar dont l'approche critique s'effectue sous l'égide d'Althusser et de sa vision du marxisme.

#### 1.2.1.4 Renée Balibar

Balibar procède à une étude sociologique de la littérature, de l'histoire des institutions littéraires et culturelles françaises post-Révolution 1789. Plus particulièrement, ses travaux portent sur la remise en question des méthodes d'enseignement de la langue française et du statut de la littérature au sein de l'institution scolaire et de la société.

L'école est la pièce maîtresse, la voie royale pour l'apprentissage de la langue et c'est à travers elle que l'enseignement de la langue française se démocratise après la Révolution. Après 1789, la langue des écrivains cesse de se modeler exclusivement sur le modèle du latin ; elle va forger un compromis entre le français lettré hérité de la tradition classique et un français simple issu de l'école primaire. Balibar affirme que les conflits linguistiques de l'institution scolaire sont en fait le reflet des luttes de classes sociales. Il en va de même de la littérature, qui hérite de (et transpose) ces conflits : « La littérature, c'est (toujours déjà) la lutte des classes » (Balibar 1974 : 14).

Même si la bourgeoisie prétendait abolir les différences entre classes sociales par l'enseignement gratuit et obligatoire pour tous, l'école demeure un appareil idéologique qui fait perdurer ces différences au travers de conflits linguistiques, estime Balibar. Ces conflits sont dus à la création d'un français simple pour l'école primaire (ouverte à tous) d'une part, et d'un français fictif (réservé aux élites) pour le niveau secondaire, d'autre part. Ces deux catégories donnent schématiquement ces oppositions :

Ecole primaire	Secondaire
Rédaction	Dissertation
Narration	Analyse/ explication de texte/recul critique

A l'école primaire, le français simple a pour structure grammaticale la phrase simple : sujet+verbe+complément. Ici le choix des auteurs s'effectue en fonction de cette norme de la simplicité. Ce français simple suscite, dans bien des cas, des vocations pour l'écriture, en

particulier dans le courant réaliste du roman. L'école primaire devient ainsi le lieu où le futur écrivain acquière des marques stylistiques qui rejailliront plus tard dans son écriture. Mais ces retours du français d'école dans le français littéraire se font le plus souvent inconsciemment, l'auteur ayant refoulé ces premiers modèles, dont les traits ne peuvent alors être décelés que par des lapsus au niveau de l'écriture. Le début de *L'Etranger* d'Albert Camus illustre parfaitement ce type de la phrase simple : « Aujourd'hui, maman est morte », qui, dans sa simplicité, mime une phrase de grammaire, tout en la transgressant par son allusion à la mort (« déplacée » en classe).

Si Balibar se livre à l'analyse des divers conflits inscrits dans l'appareil scolaire, son interrogation majeure porte sur l'origine des styles littéraires des écrivains. Elle isole trois déterminations principales : « linguistique », « scolaire », et « imaginaire » ; pour démontrer l'impact de ces trois éléments sur les styles littéraires, elle choisit des auteurs comme Flaubert, Péguy et les écrivains surréalistes (elle se sert entre autres d'*Un Cœur simple* de Flaubert pour cette étude).

En somme, si, dans le cadre de l'analyse littéraire, la sociocritique préconise la prise en compte des aspects historiques, sociaux et idéologiques et politiques du contexte de production des textes littéraires considérés, on oublierait trop souvent que l'école serait alors le premier producteur de textes. Pour Balibar, elle constitue un véritable laboratoire littéraire.

### **1.3. LA CRITIQUE PSYCHANALYTIQUE**

#### **1.3.1 Préambule**

La psychanalyse est une science qui étudie les pathologies mentales : névroses, psychoses, perversions, etc. A plus d'un siècle d'existence, elle a fréquemment entretenu des rapports étroits avec la littérature. Ainsi, dès ses origines son père fondateur, Sigmund Freud, a recours à des textes littéraires tels qu'*Œdipe roi* de Sophocle, *Hamlet* de Shakespeare et *Les frères Karamazov* de Dostoïevski pour l'analyse de ses patients et de son auto-analyse personnelle.

Les relations entre littérature et psychanalyse, loin de s'affaiblir sous l'effet corrosif du temps, vont plutôt se renforcer et prendre de l'ampleur. La théorie psychanalytique entretient

ainsi de nombreuses interactions avec les mythes, les contes, les œuvres littéraires et surtout avec le langage et l'imaginaire. A propos de ces rapports, Marini explique : « L'étude des textes littéraire a permis à la psychanalyse naissante de quitter le champ strictement médical pour accéder au statut de théorie générale du psychisme et de devenir humains. La psychanalyse littéraire a également modifiée le paysage critique »<sup>117</sup>. De fait, les influences ont été fécondes et réciproques entre psychanalyse et littérature.

### 1.3.1.1 La méthode critique psychanalytique

Succinctement, la critique psychanalytique s'articule autour d'un authentique travail de lecture et un travail d'interprétation. Il existe cependant plusieurs approches psychanalytiques du texte. Les classer n'est pas suffisant pour en avoir une lisibilité, car tout cet ensemble tend à susciter un sentiment d'hétérogénéité :

*« La diversité des théories psychanalytiques, suivant les écoles (freudienne, jungienne, kleinienne, lacanienne, etc.), mais aussi la difficulté d'articuler entre eux les différents concepts freudiens nés au fil des recherches. Peut-on dire de la psychanalyse, ce que Charles Mauron disait de sa « psychocritique » : « c'est un vaste chantier » ? La diversité sans limite du corpus : tout texte littéraire en tout temps, tous lieux, tous genres. Cette position est légitime, si l'on admet que l'inconscient est à l'œuvre dans toute production culturelle, même la plus concertée. Mais est-il toujours à l'œuvre de la même manière, à travers les époques, les cultures, les modes de penser, d'imaginer, d'écrire ? Répondre « non » à cette question exige que chaque lecture s'adapte à son objet et se transforme dans sa relation avec lui. A la limite, une critique littéraire psychanalytique devrait pouvoir modifier ou enrichir certains concepts de la psychanalyse, grâce aux textes qu'elle tente de découvrir »<sup>118</sup>*

Il apparaît clairement qu'aussi bien les écoles que les concepts de la critique psychanalytique se sont progressivement démultipliés, ce qui rend complexe la tâche du critique littéraire, car opérer un choix n'est pas toujours évident.

---

<sup>117</sup> Marcelle Marini, (1990: 75).

<sup>118</sup> *Ibid.*, pp76-77.

### **1.3.1.2 La lecture psychanalytique**

La critique psychanalytique est une critique interprétative. Il revient au critique de lire le texte et de se livrer à son interprétation par le biais de l'une des grilles de lecture ou l'école psychanalytique choisie.

Au rang de ces lectures nous avons entre autres la lecture symptomale. Cette lecture analytique des textes littéraires est inspirée de Freud qui a affirmé que « les discours eux-mêmes constituent des symptômes »<sup>119</sup>, c'est-à-dire qu'ils établissent un compromis entre l'inconscient et le conscient. L'école de la lecture symptomale a été développée par Octave Mannoni, notamment dans *Les clés pour l'imaginaire*.

Par ailleurs, la psychobiographie stipule qu'il n'est pas possible de comprendre une œuvre sans avoir une connaissance approfondie de son auteur. Non loin de cette école, nous avons l'étude analytique des autobiographies. Philippe Lejeune est le pionnier de cette approche dont ses essais sur *Le pacte autobiographique* ont exposé le mode opératoire. Lejeune fonde sa critique sur deux problématiques principales : celle de la vérité du souvenir et celle de l'énonciation. Dans cette optique, l'écriture autobiographique apparaît sous les traits de la réécriture d'une enfance et d'une histoire qu'on réaménage tout au long de sa vie. Pour déconstruire l'autobiographie donc, il faut procéder à l'analyse du texte, parce que dans ce cas particulier, la vie est faite texte. En bref, Lejeune fonde sa méthode critique sur l'autobiographie qui s'effectue par l'analyse du sujet de l'énoncé, sujet de l'énonciation, l'analyse du travail du sujet écrivain, l'imaginaire et le langage. Sa lecture analytique accorde donc une attention spéciale à l'écriture.

### **1.3.1.3 La psychocritique de Charles Mauron**

C'est en 1948 que Charles Mauron crée le concept de « psychocritique » qui est une méthode critique issue de la théorie de la psychanalyse. Son application au niveau de texte littéraire

---

<sup>119</sup> *Ibid.*, p 78.

requiert une longue et patiente fréquentation de ce dernier, Gérard Genette parle à cet effet de « psycholecture ». Maaron a, dans sa thèse *Des Métaphores obsédantes au mythe personnel*, identifié les quatre étapes d'une « psycholecture » du texte qui sont citées et commentées par Marini :

- « Les « superpositions » permettant la structuration de l'œuvre autour de réseaux d'associations.

La mise au jour de figures et de situations dramatiques liées à la production fantasmatique.

Le « mythe personnel », sa genèse et son évolution, qui symbolise la personnalité inconsciente et son histoire.

L'étude des données biographiques qui servent de vérification à l'interprétation, mais ne reçoivent leur importance et leur sens que de la lecture des textes.

Toutefois, cette présentation appelle quelques remarques : la recherche se fait dans un va-et-vient constant entre ces quatre temps : ainsi *La Psychanalyse de Mallarmé* est un « chantier », comme peut l'être le bulletin d'une expérience psychanalytique. La reconstruction logique de la méthode s'opère après coup, comme dans les textes théorico-pratiques en psychanalyse. Notamment, les superpositions et le travail interprétatif interviennent tout au long, produisant modifications et réajustements. La méthode est à la fois indicielle, structurale (synchronique) et historique (diachronique). Enfin, Maaron est l'un des rares à partir à l'aventure avec les textes, pour découvrir la structuration symbolique d'un conflit psychique qu'il ignore au départ<sup>120</sup>.

Les précisions de Marini à propos des quatre temps de lecture « les superpositions », la mise à jour de figures et des situations dramatiques liées à la production fantasmatique et les mythes personnels nous permette de nous faire une idée sur la délicatesse des procédures de la psycholecture.

---

<sup>120</sup> *Ibid.*, P.102.

#### **1.3.1.4 La critique psychanalytique et nouvelles perspectives**

La psychanalyse, autant que la critique psychanalytique, ont acquis leur lettres de noblesse, souffrant non pas de remise en question en tant que sciences, mais évoluant plutôt vers de nouvelles perspectives d'après les travaux de la nouvelle génération. C'est ainsi que ceux qui hériteront de la psychocritique de Mauryon comme Anne Mélanie par exemple consacrent sa recherche à certains aspects que ce pionnier n'a pas eu le temps d'envisager. Elle travaille sur l'analyse de la personnalité inconsciente et celle de la symbolisation poétique. Il en va de même de Derrida qui, en s'inspirant des recherches sur le texte littéraire, initiées par Lacan explore des horizons nouveaux dans son essai *Le Facteur de la vérité*.

### **1.4 LA CRITIQUE THEMATIQUE**

#### **1.4.1 Origine**

La critique thématique voit le jour dans les années 1950. Sur le plan idéologique elle puise ses racines du courant littéraire romantique, bien que la notion du thème en littérature soit antérieure à ce mouvement littéraire. Ces principaux critiques, Georges Poulet, Jean Rousset, Jean Starobinski, Jean Pierre Richard ont été grandement influencés par les recherches de Gaston Bachelard et de manière diffuse par les pères fondateurs de l'« Ecole de Genève » (la philosophie de Heidegger surtout), notamment Albert Béguin et Marcel Raymond. Les analyses littéraires sur le thème remontent aux débuts de la littérature comparée autour du XIXe siècle. Mentionnons déjà que, vu la diversité des perspectives critiques et des lectures possibles par la critique thématique, nous n'aurons pas le loisir de nous étendre sur Bachelard, Poulet et Richard.

##### **1.4.1.1 Définition**

Le thème peut être défini comme un élément sémantique qui se répète dans un texte ou un ensemble de textes littéraires. Sa récurrence est susceptible de se manifester sous des formes différentes. Le thème peut par ailleurs s'incarner dans tous les éléments de sens, qu'il s'agisse



d'une figure, d'un objet, d'un sentiment, d'un acte de la vie quotidienne (la jalousie, la mort, l'amour, la pitié, etc.), de grands personnages mythologiques, historiques ou légendaires (Edipe, Mandela, Toussaint Louverture, Lumumba, Bonaparte, etc.). Le thème n'est pas localisable exclusivement dans une œuvre, un genre, un auteur, une littérature, un pays ou une époque. Il peut en fait parcourir toutes ces instances à la fois, transcendant le temps, l'espace et le cloisonnement des genres littéraires.

La critique thématique, quant à elle, ne se définit pas comme un dogme ou un corps de doctrine comme l'explique Bergez :

*« [Elle] se développe comme une recherche à partir d'une intuition centrale. Son point de départ est sans doute le rejet de toute conception ludique or formaliste de la littérature, de même que le refus de considérer le texte littéraire comme un objet dont on épuiserait le sens par une investigation scientifique. L'idée centrale est que la littérature est moins objet de savoir que d'expérience, et que celle-ci est d'essence spirituelle ».*<sup>121</sup>

Une critique littéraire ayant une telle conception de la littérature fondée sur « l'essence spirituelle », plutôt que sur les structures du texte comme c'est le cas avec le structuralisme par exemple, trouvera son plus grand champ d'application dans la poésie. Dans cette perspective, les essais de Bachelard *L'Eau et les rêves*, *L'Air et les songes*, entre autres, vont servir de sources d'inspiration à Jean Starobinski ou Jean Pierre Richard dans leurs travaux critiques.

Les notions du moi créateur, la relation au monde, imagination et rêverie constituent quelques aspects sur lesquels se fondent de la critique thématique. Remarquons que, selon cette dernière, le moi créateur de l'artiste ne préexiste pas à son œuvre. Il prend forme au fur et à mesure que les contours de son projet se concrétise, d'où cet épigraphe de Richard dans *L'Univers imaginaire de Mallarmé* : « Devant le papier, l'artiste se fait ». En d'autres termes,

---

<sup>121</sup> Bergez, (1990 :116).

avant qu'il ne saisisse sa plume, l'écrivain n'existe pas ou tout au plus, le moi que ce dernier manifeste dans son écriture est un moi particulier voire complètement différent de celui incarné dans sa vie quotidienne.

D'après la critique thématique toujours, s'il ne préexiste pas à son projet, l'artiste n'est pas non plus maître de ce dernier car :

« J. Starobinski pense de même que « l'écrivain, dans son œuvre, se nie, se dépasse et transforme » (La Relation critique) ; et J. Rousset, pourtant plus attentif que tout autre au jeu des formes littéraires, ne craint pas d'affirmer qu'avant d'être production ou expression, l'œuvre est pour le sujet créateur un moyen de se révéler à lui-même » (Forme et signification) ».122

L'œuvre littéraire est donc un catalyseur facilitant le dévoilement du moi créateur de l'artiste. Durant la parturition ou création, ce moi est soumis à de multiples électrochocs qui le soumettent à mille et une contradictions qu'il doit transcender, afin de découvrir à terme un moi jusqu'alors inconnu de l'artiste lui-même. Vu sous angle, les propos de Flaubert déclarant « Mme Bovary, c'est moi » peuvent faire sens.

Un des concepts primordial de cette méthode est la relation au monde, inspirée de l'acte de conscience que l'on ne saurait dissocier d'une pensée en rapport étroit avec le monde. Ses prémices se trouvent dans la philosophie phénoménologiste qui stipule que toute conscience est conscience de quelque chose. Concernant ce concept Bergez souligne que :

« C'est par son rapport à lui-même que le moi se fonde, c'est par sa relation à ce qui l'entoure qu'il se définit. L'insistance sur le thème du regard - acte relationnel par excellence - doit sans doute beaucoup à cette intuition : chez G. Bachelard, pour qui « le regard est un principe

---

<sup>122</sup> *Ibid*, p.119.

cosmique » ; chez J. Rousset qui, dans *Leurs Yeux se rencontrèrent*, consacre une série d'études à « la scène de première vue dans le roman » ; ou encore chez Starobinski, qui place « la relation critique » à l'enseigne de « l'œil vivant ».123

La relation au monde expliquée ici, structure la lecture thématique des œuvres littéraires, qui est fondée sur des éléments de la perception et de la relation tels : l'espace, le temps, les sensations, les nombres, etc. En l'occurrence, Starobinski dans *Montaigne en mouvement*, parle des « qualités matérielles du plein du vide, du lourd et léger, qui sont inséparables des images du mouvement »124.

Enfin, imagination et rêverie entretiennent des rapports étroits dans la critique thématique, car dans le processus de production artistique, la perception est inséparable de la création qui en résulte. L'implication s'avère donc réciproque entre le sujet et l'objet, le monde et la conscience, le créateur et son œuvre, tous entretenant une relation double. Bergez illustre cette relation fondée sur la transformation réciproque ainsi :

« G. Bachelard aimait à citer cette image d'Eluard : « comme on transforme sa main en la mettant dans une autre » ; il écrivait : « Nous croyons regarder le ciel bleu. C'est soudain le ciel bleu qui nous regarde » (*L'Air et les songes*). Starobinski tire les conséquences de cette intuition en affirmant, dans *La Relation critique*, « le lien nécessaire entre l'interprétation de l'objet et l'interprétation de soi » [Sic]. C'est pourquoi la critique thématique est particulièrement attentive à tout ce qui, dans un texte, relève d'une dynamique de l'écrivain. J. Starobinski s'attache à montrer le « schème qui gouverne la pensée de l'histoire chez Rousseau », et n'intitule pas pour rien son étude sur l'auteur des *Essais*, *Montaigne en mouvement* : il y relève notamment « la construction par bourgeonnements successifs qui est la manière même de Montaigne ». 125

La critique thématique, par ailleurs, s'est élaboré une acception de la rêverie assez différente du sens que la Psychanalyse confère à ce terme. Ici la rêverie est un état où l'attention est

---

<sup>123</sup> *Ibid*, p.121.

<sup>124</sup> *Ibid*.,p122.

<sup>125</sup> *Ibid*., p123.

flottante et l'inconscient prend le pas sur la conscience. Elle renvoie aussi à un entre-deux indécis où l'imagination créatrice à l'opportunité de se manifester. Elle permet à l'intuition de l'imagination créatrice de produire des œuvres artistiques tout en résolvant certaines contradictions qui hanteraient l'artiste comme le montre ces propos de Starobinski cités par Bergez : « La fonction de la rêverie seconde consiste (...) à résorber la multiplicité et la continuité de l'expérience vécue, en inventant un discours unifiant au sein duquel tout viendrait se compenser et s'égaliser ».126

Le moi créateur, la relation au monde, imagination et rêverie constituent donc les concepts essentiels qui éclairent la lecture thématique du texte littéraire qui perçoit l'œuvre comme une totalité.

#### **1.4.1.2 Objectifs de la critique thématique**

Il importe de souligner que la lecture thématique a pour ambition de pouvoir rechercher et relever la cohérence latente, les liens de filiations ou de parentés secrets entre diverses instances disséminées dans le texte. La mise à nue de ces arcanes du texte littéraire se veut par conséquent « totale » au niveau la démarche critique. Pour noble que soit ce projet, force est de reconnaître qu'il limite le champ du choix des sujets, car les sujets qui se retrouvent tout au long de l'œuvre ne peuvent qu'être privilégié au détriment de ceux occupant peu d'espace.

Bien plus, de vouloir unifier, associer, le critique littéraire, s'il n'est prudent, peut sombrer dans des généralisations pour le moins abusives et regrettables. Certains pionniers (tel Jean-Rousset) de cette méthode ont indexé ce probable travers, Bergez le fustige aussi :

« Une telle « passion de la ressemblance » (tel est le sous-titre d'une étude que J. Rousset a consacrée à Albert Thibaudet) entraîne des conséquences linguistiques aisément identifiables : notamment une abondance d'expressions généralisantes, qui visent à condenser le tout de l'œuvre en quelques mots définis (« Rien de moins fixe, donc... », G. Poulet, Entre

---

<sup>126</sup> *Ibid.*, p125.

moi et moi ; « Rien de plus révélateur que... », J. Starobinski, Jean-Jacques Rousseau, la transparence et l'obstacle ; « Tout part en effet ici... », J.-P. Richard, Nausée de Céline). J. Rousset a senti le danger de cette démarche : revenant quinze ans après sur La littérature de l'âge baroque en France, qui fut son premier grand ouvrage, il en conteste le principe méthodologique : l'idée d'un système unitaire dont les divers registres devaient nécessairement communiquer les uns avec les autres » (L'intérieur et l'extérieur). G. Poulet, quant à lui, entend se prémunir contre ce danger dans l'avant-propos de La Poésie éclatée, en expliquant que : « dès que nous cherchons à dégager l'originalité des personnes prises isolement, il n'y a plus de ressemblances (ou celles-ci deviennent secondaires). Ce qui compte alors, c'est la différence qualitative qui fait qu'aucun être de génie ne se laisse identifier avec quelque autre ». Une telle insistance est révélatrice : elle tient de l'aveu autant que la conjuration ».127

A la lumière de ce qui précède, l'on ne peut que se réjouir de la prudence et de la lucidité qui non seulement animent ces portes flambeaux de la critique thématique, mais surtout qui les amènent à prendre du recul et à rectifier certaines erreurs dû jadis probablement à la jeunesse de leur cadre méthodologique.

En bref, la critique thématique estime que la littérature n'a pas l'ambition de produire un savoir scientifique, mais qu'elle a plutôt une essence spirituelle, en ce sens qu'elle est le lieu d'expression du moi créateur de l'artiste, des relations au monde, de l'imagination et de la rêverie. En tant que méthode critique, elle s'est bien gardée de se constituer en chapelle pouvant prodiguer une doctrine. Fondée sur des concepts à base philosophique, elle est constituée de libres penseurs ou critiques qui, suivant leur intuition, choisissent un thème pouvant se recouper dans plusieurs textes littéraires pour former un réseau de sens.

Les trois méthodes d'analyse du texte littéraire que nous venons de voir succinctement sont loin d'être exhaustives, le structuralisme, la sémiotique ou la stylistique entre autres n'ont pas été mentionnés ici faute d'espace et de temps. Ces méthodes critiques constituent en quelque

---

<sup>127</sup> *Ibid.* pp.126-127.

sorte la critique traditionnelle ou canonique. Depuis le siècle dernier, l'émergence à grands fracas de l'approche postcoloniale à changer la donne de la critique littéraire en ce qui concerne particulièrement les littératures dites mineures ou périphériques comme les littératures francophones. De ce fait, nous allons achever ce module par cette approche.

## **1.5. La critique postcoloniale**

### **1.5.1. Préambule**

Tantôt appelée théorie postcoloniale, tantôt dénommée approche postcoloniale, voire postcolonialisme, cette méthode s'est spécialisée dans l'analyse et la critique systématique du discours et de l'héritage culturel de la colonisation. Elle présente l'avantage d'être pluridisciplinaire, l'analyse des énoncés s'effectuant par conséquent selon plusieurs angles d'approches.

### **1.5.2 Origines**

Au niveau idéologique, la critique postcoloniale prend racine dans la « French theory », qui est constituée par les travaux philosophiques de penseurs français tels que Michel Foucault, J. François Lyotard, Michel de Certeau, Jacques Derrida, Jacques Lacan, Deleuze et Guattari entre autres. Les théories de ces derniers ont été reconceptualisées, réadaptés par rapport à la déconstruction du discours colonial et de l'ethnocentrisme occidental. L'essai de Saïd sur L'Orientalisme publié en 1974, est considéré comme le texte fondateur qui a amorcé cette opération de déconstruction du discours occidental. Saïd parvient à démontrer que l'Orient n'est autre chose qu'une invention de l'Occident, qui a été construite au fil du temps par des penseurs et des romanciers dont le discours a fini par créer un imaginaire et une entité appelé « Orientalisme ». Au départ, c'est dans les universités des pays anglo-saxons que la critique postcoloniale se constitue comme l'explique Baneth-Nouailhetas :

« Cela a été dit et redit : « les études postcoloniales » ont émergé aux États-Unis, au Royaume-Uni et dans les Caraïbes, il y a trente ans : l'accolement de l'adjectif « postcolonial » à « études » plus tôt que pensée, critique ou théorie, témoigne d'ailleurs de

l'institutionnalisation et de la disciplines du savoir : littérature, histoire, anthropologie, sciences politiques ».128

Dans ces universités, ce sont des chercheurs issus des pays autrefois sous domination coloniale qui vont édifier son cadre théorique. Les plus proéminents sont, outre Edouard Saïd, Homi Bhabha, Gayatri Spivak (sans oublier leur précurseur, Franz Fanon, dont les travaux ont servi de soubassement à la pensée postcoloniale, en particulier son essai *Les damnés de la terre*). Soulignons que, depuis son émergence, cette approche a été adoptée par bien des critiques littéraires pour l'analyse des textes francophones, attitude qui se situe aux antipodes de l'accueil réservée par la France au postcolonialisme comme le constate Baneth-Nouailhetas :

« Alors que les départements de langues, en particulier, d'Anglais, de Portugais et d'Espagnol, sont relativement ouverts aux problématiques postcoloniales, en France, ce n'est que très tardivement que ces nouvelles perspectives d'analyses des discours ont été « translataées » vers les sciences politiques ou l'histoire, ou dans une moindre mesure l'anthropologie : or ce sont précisément ces disciplines là qui tiennent lieu d'interface entre recherche et débat public, en France comme ailleurs. Notons qu'au moment où ce débat a émergé, la dimension littéraire des théories mises en question ou en cause est effacée ».129

La France a donc résisté à la critique postcoloniale. Il faudra attendre 1999 pour voir Moura publié un texte qui servira de vulgarisation à cette théorie en France. Son essai<sup>130</sup> dresse l'état des lieux entre francophonie, littérature francophone et théorie postcoloniale. Moura essaie également d'y donner des raisons plausibles pour expliquer la résistance de la part de la France à ce courant, bien que les travaux des philosophes français aient pourtant servi de toile de fond à cette théorie.

---

<sup>128</sup> Baneth-Nouailhetas (2009: 24-35).

<sup>129</sup> *Ibid.* p. 27.

<sup>130</sup> *Littératures francophones et théorie postcoloniale* (1999).

### **1.5.3 Concepts majeurs**

Les textes théoriques relevant de cette méthode critique sont innombrables d'autant qu'elle embrasse l'analyse de toutes les productions culturelles, et pas simplement littéraire. Le regard postcolonial passe au crible de la critique le cinéma, le féminisme, les religions, la peinture et bien d'autres aspects de la culture contemporaine.

Les questions de pouvoir sont au centre de cette critique à travers des oppositions conceptuelles telles que centre/périphérie, Nous/Les autres, détenteur de pouvoir/subalterne. Les concepts de déconstruction, représentation, altérité, hybridité, tiers espace, résistance, d'aliénation, postcolonial, identité, interlangue permettent de décrypter les discours littéraires d'une manière non-canonique.

### **1.5.4 Approche du texte littéraire**

La critique postcoloniale procède à l'étude rétrospective des conditions historiques, sociopolitiques et culturelles ayant généré l'œuvre littéraire. Elle propose également une approche esthétique du texte littéraire visant à mettre en évidence le travail de l'écrivain en tant que créateur ; ceci à travers l'analyse des structures formelles de l'œuvre. Au-delà du regard sur les déséquilibres relationnels entre peuples et cultures, elle offre une opportunité de prise de conscience et de redressement des rapports sociaux à travers des processus de négociation des intérêts des différents acteurs sociaux.

La critique postcoloniale du fait d'avoir été générée par des penseurs issus d'anciens territoires colonisés s'avère présentement la plus appropriée aux textes francophones selon l'avis des critiques et ceci également au regard des problématiques abordées par cette méthode. Ce survol des méthodes critiques devraient faciliter votre analyse des textes littéraires et par conséquent, vous permettre de mieux les comprendre et mieux les intégrer dans la classe de FLE. Vous trouverez en Annexe N°6 : S'exercer et N°7 : Retenir/Aller plus loin.



## 2. S'exercer

### Activité n° 1

#### La sociocritique

Pourquoi est-ce le professeur doit être en mesure d'accéder au sens littéraire du texte ?

Quel est le projet de la sociocritique ? Et à quoi renvoie le concept de sociocritique ?

En quoi consiste sommairement la lecture sociocritique du texte littéraire ?

Quels sont les paramètres que René Balibar a répertoriés dans le cadre de son analyse des conflits inscrits dans l'appareil scolaire ?

### Activité n° 2

#### La critique psychanalytique

Quels sont les rapports que la psychanalyse entretient avec la littérature ?

En quoi consiste la critique psychanalytique ?

Énumérez les quatre étapes de la psycholecture de Charles Mauron ?

### Activité n° 3

#### La critique thématique

Qu'elles sont les origines et les figures de proue de la critique thématique ?

Qu'est-ce que le thème, dans le champ de la critique littéraire ?

En quoi consiste la critique thématique ?

Qu'elle est l'ambition de la lecture thématique ?

#### Activité n° 4

##### La critique postcoloniale

Qu'elles sont les origines idéologiques de la critique postcoloniale ?

Qu'elle est l'attitude de la critique postcoloniale vis-à-vis de l'empire ?

Enumérez les concepts majeurs de la critique postcoloniale.

Qu'elle est l'approche de la critique postcoloniale face aux textes littéraires ?

#### Correction des activités

##### Activité n° 1

##### La sociocritique

Pourquoi est-ce le professeur doit être en mesure d'accéder au sens littéraire du texte ?

Le professeur de FLE doit d'être en mesure d'accéder au sens littéraire du texte afin d'être en mesure de faire la différence entre ce texte et les autres types de texte. Cette prise de conscience devrait se refléter dans l'exploitation pédagogique et l'intégration du texte littéraire en classe de FLE. L'accès au sens du texte littéraire n'allant pas de soi, ceci d'autant plus que, contrairement à d'autres types de textes (journalistiques, guides touristiques, recettes de cuisine, etc.) qui brillent par leur transparence, le texte littéraire semble bien opaque.

Quel est le projet de la sociocritique ? Et à quoi renvoie le concept de sociocritique ?

La sociocritique a pour projet l'explication du fait littéraire par les sociétés qui produisent ces littératures, les reçoivent et les consomment.

Le concept sociocritique a tout d'abord désigné une démarche d'interprétation historique et sociale des textes littéraires considérés globalement ou en tant que productions particulières. Mais aujourd'hui, dans certains cas, il renvoie à la sociologie du fait littéraire qui, en amont, implique les conditions de production de l'écrit et la sociologie de la réception qui, en aval, prend en charge la lecture, la diffusion, les diverses interprétations et l'intégration au programme scolaire ou culturel.

En quoi consiste la lecture sociocritique du texte littéraire ?

La lecture sociocritique et socio-historique fait bouger l'Histoire et la sociologie en même temps qu'elle en tient compte comme disciplines et comme consciences déjà disponibles et répertoriées. C'est pourquoi elle ne saurait être un mode d'emploi débouchant dans un sens ultime, dans un dernier recours et dans un « après tout » réducteur. Elle est attentive à tout ce qui émerge de nouveau, et qu'elle contribue à faire émerger, dans l'Histoire et dans l'historiographie, dans la connaissance des mentalités, des diverses temporalités de L'HISTOIRE et des difficiles relations moi-HISTOIRE, et enfin dans la connaissance de l'évolution des manières d'écrire et de raconter. Parce que le moi est toujours un moi social et socialisé mais aussi parce qu'il ne se réduit pas à sa dimension sociologique quantitative, la sociocritique est un engagement dans la recherche des confluences et des contradictions. Aussi ne tire-t-elle jamais un trait final qui ferait du texte un produit fini, alors qu'aboutissement il est aussi point de départ et quelque chose qui n'existait pas avant : tout texte, toujours déterminé, est toujours aussi un nouveau déterminant. Si la lecture sociocritique a toujours une dimension politique, elle a toujours aussi une dimension existentielle : ce n'est pas seulement l'enfant qui vit l'universel sur le mode du particulier. La lecture sociocritique d'un texte littéraire consiste donc à lire celui-ci sans perdre de vue les aspects socio-historiques, politiques ou idéologiques qui le caractérisent. Outre ce principe de lecture, diverses lectures sociologiques du texte existent selon le courant sociologique choisi.

Quels sont les paramètres que René Balibar a répertoriés dans le cadre de son analyse des conflits inscrits dans l'appareil scolaire ?

Balibar dans le cadre de son analyse des conflits inscrits dans l'appareil scolaire a répertorié trois paramètres : « linguistique », « scolaire », et « imaginaire ».

## Activité n° 2

### La critique psychanalytique

Quels sont les rapports que la psychanalyse entretient avec la littérature ?

La psychanalyse a fréquemment entretenu des rapports étroits avec la littérature. Ainsi, dès ses origines son père fondateur, Sigmund Freud, a eu recours à des textes littéraires tels qu'Œdipe roi de Sophocle, Hamlet de Shakespeare et Les frères Karamazov de Dostoïevski pour l'analyse de ses patients et de son auto-analyse personnelle. Les relations entre littérature et psychanalyse, loin de s'affaiblir sous l'effet corrosif du temps, vont plutôt se renforcer et prendre de l'ampleur. La théorie psychanalytique entretient ainsi de nombreuses interactions avec les mythes, les contes, les œuvres littéraires et surtout avec le langage et l'imaginaire.

En quoi consiste la critique psychanalytique ?

La critique psychanalytique consiste à procéder à une critique interprétative. Il revient au critique de lire le texte et de se livrer à son interprétation par le biais de l'une des grilles de lecture ou l'école psychanalytique choisie.

Énumérez les quatre étapes de la psycholecture de Charles Mauron ?

- « Les « superpositions » permettant la structuration de l'œuvre autour de réseaux d'associations.

La mise au jour de figures et de situations dramatiques liées à la production fantasmatique.

Le « mythe personnel », sa genèse et son évolution, qui symbolise la personnalité inconsciente et son histoire.

L'étude des données biographiques qui servent de vérification à l'interprétation, mais ne reçoivent leur importance et leur sens que de la lecture des textes.

### Activité n° 3

#### La critique thématique

Qu'elles sont les origines et les figures de proue de la critique thématique ?

Sur le plan idéologique elle trouve ses racines dans le courant littéraire romantique, bien que la notion du thème en littérature soit antérieure à ce mouvement littéraire. Ces principales figures de proue sont constituées par les critiques Georges Poulet, Jean Rousset, Jean Starobinski, Jean Pierre Richard qui ont été grandement influencés par les recherches de Gaston Bachelard et de manière diffuse par les pères fondateurs de l'« Ecole de Genève », nommément Albert Béguin et Marcel Raymond. Les analyses littéraires sur le thème remontent aux débuts de la littérature comparée autour du XIXe siècle.

Qu'est-ce que le thème, dans le champ de la critique littéraire ?

Le thème peut être défini comme un élément sémantique qui se répète dans un texte ou un ensemble de textes littéraires. Sa récurrence est susceptible de se manifester sous des formes différentes. Le thème peut par ailleurs s'incarner dans tous les éléments de sens, qu'il s'agisse d'une figure, d'un objet, d'un sentiment, d'un acte de la vie quotidienne (la jalousie, la mort, l'amour, la piété, etc.), de grands personnages mythologiques, historiques ou légendaires (Œdipe, Mandela, Toussaint Louverture, Lumumba, Bonaparte, etc.). Le thème n'est pas localisable exclusivement dans une œuvre, un genre, un auteur, une littérature, un pays ou

une époque. Il peut en fait parcourir toutes ces instances à la fois, transcendant le temps, l'espace et le cloisonnement des genres littéraires.

En quoi consiste la critique thématique ?

La critique thématique ne se définit pas comme un dogme ou un corps de doctrine comme l'explique Bergez : « [Elle] se développe comme une recherche à partir d'une intuition centrale. Son point de départ est sans doute le rejet de toute conception ludique or formaliste de la littérature, de même que le refus de considérer le texte littéraire comme un objet dont on épuiserait le sens par une investigation scientifique. L'idée centrale est que la littérature est moins objet de savoir que d'expérience, et que celle-ci est d'essence spirituelle » (Bergez 1990 : 116).

Qu'elle est l'ambition de la lecture thématique ?

La lecture thématique a pour ambition de rechercher la cohérence latente, les liens de filiations ou de parentés secrets entre diverses instances disséminées dans le texte. La mise à nue de ces arcanes du texte littéraire se veut par conséquent « totale » au niveau de la démarche critique. Le critique littéraire, s'il n'est prudent, peut dès lors sombrer dans des généralisations pour le moins abusives et regrettables.

Activité n° 4

La critique postcoloniale

Qu'elles sont les origines idéologiques de la critique postcoloniale ?

Au niveau idéologique, la critique postcoloniale prend racine dans la « French theory », qui est constituée par les travaux philosophiques de penseurs français tels que Michel Foucault, J.

François Lyotard, Michel de Certeau, Jacques Derrida, Jacques Lacan et Deleuze et Guattari entre autres. Les théories de ces derniers ont été reconceptualisées, réadaptés par rapport à la déconstruction du discours colonial et de l'ethnocentrisme occidental. L'essai de Saïd sur L'Orientalisme qui paraît en 1974 est considéré comme le texte fondateur qui a amorcé cette opération de déconstruction du discours occidental.

Qu'elle est l'attitude de la critique postcoloniale vis-à-vis de l'empire ?

Cette méthode s'est spécialisée dans l'analyse et la critique systématique du discours et de l'héritage culturel de la colonisation.

Enumérez les concepts majeurs de la critique postcoloniale.

Les questions de pouvoir sont au centre de cette critique à travers des oppositions conceptuelles telles que centre/périphérie, Nous/Les autres, détenteur de pouvoir/subalterne. Les concepts de déconstruction, de représentation, d'altérité, d'hybridité, de tiers espace, de résistance, d'aliénation, de postcolonie, d'identité, d'interlangue permettent de décrypter les discours littéraires d'une manière non-canonique.

Qu'elle est l'approche de la critique postcoloniale face aux textes littéraires ?

La critique postcoloniale procède à l'étude rétrospective des conditions historiques, sociopolitiques et culturelles ayant généré l'œuvre littéraire. Elle propose également une approche esthétique du texte littéraire visant à mettre en évidence le travail de l'écrivain en tant que créateur ; ceci à travers l'analyse des structures formelles de l'œuvre. Au-delà du regard sur les déséquilibres relationnels entre peuples et cultures, elle offre une opportunité de prise de conscience et de redressement des rapports sociaux à travers des processus de négociation des intérêts des différents acteurs sociaux.

### **3. RETENIR**

Voici les points importants à retenir :

La sociocritique établit un réseau de relations entre Histoire, culture, société et politique afin d'interpréter le texte littéraire considéré principalement comme un lieu où se déroule et se noue une certaine sociabilité.

La critique psychanalytique s'inspire des théories de la psychanalyse élaborée par Freud et ses successeurs pour une étude autobiographique ou pour une analyse des mythes personnels.

La critique thématique se propose, à l'aide d'une notion, d'établir des rapports de filiations au sein d'un ou de plusieurs textes littéraires afin d'en rendre le sens transparent.

La critique postcoloniale procède à analyse et à la critique de l'héritage colonial sous toutes ces formes (discours et culture) ; pluridisciplinaire elle recourt à l'anthropologie, la politique, la sociologie, l'histoire entre autres.

### **4. ALLER PLUS LOIN**

Nous vous conseillons de consulter les ouvrages suivants :

Balibar, Renée (1974), Les français fictifs, Hachette littérature, Paris.

Bergez, Daniel et al (2005), Méthodes critiques pour l'analyse littéraire, Armand Colin. Paris

Moura, Jean (2007), Littérature francophones et théorie postcoloniale, Presses Universitaires de France (PUF), Paris.

<http://www.eventos.uevora.pt/comparada/VolumeI/LA%20CRITIQUE%20POSTCOLONIALE.pdf> , [19 janvier 2011]

[http://www.africultures.com/anglais/articles\\_anglais/int\\_moura.htm](http://www.africultures.com/anglais/articles_anglais/int_moura.htm), [19 janvier 2011].